

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II



DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

Dottorato di Ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche

XXVI Ciclo

Indirizzo: Pedagogia della Formazione

La costruzione del profilo professionale dell'insegnante specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di II grado nel contesto napoletano.

Tutor:
Prof.ssa Maura Striano
Prof.ssa Maria Rosaria Strollo

Dottoranda:
Elisabetta Grieco

Anno Accademico 2012-2013

A Leandro e ai miei genitori.

Un ringraziamento alla Prof.ssa Maura Striano e alla Prof.ssa Maria Rosaria Strollo, che hanno creduto nelle mie capacità e mi hanno guidato in questo intenso percorso di crescita personale e professionale.

La mia riconoscenza va inoltre al Prof. Vincenzo Sarracino, il cui costante supporto mi ha permesso di dedicarmi allo svolgimento di questa ricerca.

Infine, il mio pensiero va alla Prof.ssa Maria Rosaria Fiengo con cui avrei desiderato poter condividere questo momento.

INDICE

Introduzione.....	p. 1
--------------------------	-------------

Capitolo Primo

Premessa e contesto della ricerca

1.1 La figura dell'insegnante specializzato per il sostegno in Italia: indicazioni normative.....	p. 6
1.2 La formazione e lo sviluppo professionale dell'insegnante di sostegno in Italia.....	p. 48
1.3 L'insegnante di sostegno negli scenari attuali.....	p.64

Capitolo Secondo

Impianto e sviluppo della ricerca

2.1 Obiettivo e domande di ricerca.....	p. 71
2.2 Presupposti Teorico-Metodologici	p. 76

Capitolo Terzo

La Fase Macro: uno studio esplorativo

3.1 Gli strumenti.....	p. 79
3.2 I partecipanti.....	p. 81
3.3 Metodologia e analisi dei risultati della batteria M.E.S.I.	p. 86
3.4 Metodologia e analisi del <i>Questionario a domande aperte</i>	p. 94
3.5 I risultati del <i>Questionario a domande aperte</i>	p. 103
3.6 Considerazioni conclusive.....	p. 111

Capitolo Quarto

La Fase Micro: le interviste narrative

4.1	Lo strumento.....	p. 114
4.2	I partecipanti.....	p. 116
4.3	Metodologia e analisi delle interviste narrative.....	p. 118
4.4	I risultati dell'interviste narrative	p. 119
5.5	Considerazioni conclusive.....	p. 185

Capitolo Quinto

Conclusioni e ipotesi di modellizzazione formativa

5.1	Il profilo dell'insegnante specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado nel contesto napoletano	p. 192
5.2	Ipotesi di modellizzazione formativa per lo sviluppo professionale...	p. 205

Allegati

A.	Batteria M.E.S.I.	p. 222
B.	Questionario a domande aperte.....	p. 233
C.	L'intervista narrativa.....	p. 237
C.1.	Autorizzazione all'intervista narrativa.....	p. 238

Bibliografia ragionata	p. 239
-------------------------------------	--------

Introduzione

Negli anni Settanta inizia in Italia un processo legislativo e formativo che ha permesso il progressivo inserimento nelle scuole italiane di tutti quegli allievi che fino a quel momento erano ‘reclusi’ in istituzioni chiuse, quindi emarginati e allontanati dalla partecipazione alla vita sociale e civile del nostro Paese. Il riconoscimento giuridico e normativo della disabilità e l’abolizione delle classi differenziali hanno dunque previsto, attraverso la Legge n. 517 del 4 agosto 1977, l’inserimento e l’integrazione nella scuola italiana degli insegnanti specializzati per il sostegno che fino a quel momento avevano vissuto ed esercitato il loro compito educativo in istituzioni separate.

A più di trent’anni di distanza dall’emanazione della Legge 517/77, nonostante il modello italiano di integrazione degli allievi disabili sia stato promotore di grandi cambiamenti e di molte esperienze positive definibili come «buone pratiche», è sempre più evidente come, nelle prassi educative e formative quotidiane, l’insegnante di sostegno non venga percepito e vissuto nella scuola come *risorsa di sistema*, ma come “l’insegnante di”, come “un’insegnante di serie B” rispetto agli insegnanti curriculari di “serie A”, che da “*solo* deve occuparsi *esclusivamente* degli allievi con disabilità”, nonostante le indicazioni della normativa vigente sottolineino come l’attività di sostegno debba coinvolgere collegialmente tutti i docenti. Ebbene, l’insegnante di sostegno che è responsabile dei processi di inclusione, quindi di partecipazione alla vita scolastica degli allievi disabili, si trova a essere oggetto di forme di esclusione dentro la scuola.

Tale situazione, messa in luce da diversi contributi pedagogici e da una serie di ricerche in ambito nazionale, rende difficile l’attuazione di un sistema di integrazione/inclusione di tutti gli allievi con bisogni educativi speciali e, conseguentemente, dà luogo a forme di ambiguità rispetto al profilo professionale — composto da epistemologie e pratiche — ed i relativi campi d’azione dell’insegnante specializzato.

Accanto a questo dato generale relativo al territorio nazionale, non sono stati resi pubblici dati relativi alla presenza di tale ambiguità anche a livello locale sebbene, in particolare in alcune aree del sud Italia, di cui è esemplificativo il contesto napoletano, esista una diffusa percezione del problema. A tale proposito esemplificativo è il dato emerso in occasione della Giornata Studio *Informare, formare, fare insieme. Scuola ed Università per il successo formativo delle persone con disabilità*, organizzata dall'Università degli Studi di Napoli Federico II e Centro Sinapsi, svoltasi il 15 aprile 2011 presso il Centro Congressi del complesso universitario di Monte Sant'Angelo a cui ha partecipato un numero significativo¹ di insegnanti specializzati per il sostegno delle scuole secondarie di secondo grado; in questa occasione infatti, nell'ambito di tutti i gruppi di discussione organizzati, è emersa con forza la difficoltà di questa categoria di insegnanti a percepirsi come *figura di sistema* all'interno del contesto professionale di appartenenza.

Ebbene, tenuto conto di ciò, l'obiettivo della presente ricerca è stato quello di esplorare le ragioni della suddetta ambiguità, con una specifica focalizzazione sul territorio napoletano, indagando sia gli elementi che concorrono a formare il profilo professionale dell'insegnante specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado, sia i nessi tra questi elementi e come essi si declinino nella pratica professionale.

Dato il carattere esplorativo della presente ricerca, le indagini partono dalle seguenti domande:

- Qual è l'epistemologia professionale (in termini di conoscenze e competenze) dell'insegnante di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado nel contesto napoletano?
- Quali le sue pratiche?
- Quali elementi e/o soggetti del sistema scolastico influenzano il suo ruolo e la sua pratica?
- Quali i suoi bisogni formativi e di sviluppo professionale?

Il presente lavoro risulta pertanto così articolato:

¹ Alla Giornata Studio hanno partecipato n. 52 insegnanti specializzati per il sostegno.

Il **capitolo primo**, *Premessa e contesto della ricerca*, si pone come capitolo apripista in cui si effettua una rapida panoramica delle principali norme giuridiche che hanno disciplinato la figura professionale dell'insegnante di sostegno e la sua formazione in Italia nel corso dei decenni, con particolare attenzione agli attuali scenari. L'analisi di tale percorso, che, occorre notare, è strettamente connesso al riconoscimento socio-culturale e scientifico della disabilità, offre la possibilità di disporre di un veloce strumento di consultazione sulle principali tappe e di effettuare, dunque, una riflessione generale sul dibattito culturale e politico inerente all'istituzione della figura, alla formazione e al ruolo dei docenti specializzati in Italia e sui relativi approcci e/o modelli interpretativi della disabilità dagli anni Settanta ad oggi.

Il **capitolo secondo**, *Impianto e sviluppo della ricerca*, definisce obiettivi, domande e presupposti teorico-metodologici del percorso euristico, sottolineando come la complessità della realtà educativa ha reso necessario articolare la ricerca in due fasi: la *fase macro* a carattere esplorativo e la *fase micro* a carattere ermeneutico-interpretativo. Tali fasi, che non presentano rapporto di sudditanza (Formenti, in Merrill & West, 2012, p. XVII), sinergicamente hanno richiesto l'utilizzo di una metodologia quanti-qualitativa, in quanto la dimensione quantitativa ha consentito, attraverso procedure statistiche, di pervenire a dati e variabili utili ad una conoscenza iniziale della tematica in oggetto, mentre la dimensione qualitativa ha permesso di cogliere tutti quegli aspetti ed elementi «non comprimibili in dispositivi epistemici di tipo matematico-sperimentale» (Mortari, 2007, p. 15). In particolare, i dati quantitativi sono stati elaborati attraverso il programma statistico SPSS, che ha consentito di soddisfare le esigenze di elaborazione dei dati raccolti ed effettuare le principali operazioni statistiche; mentre i dati qualitativi sono stati analizzati attraverso l'approccio fenomenologico-eidetico, che, si ritiene, consente, più di altri, di investigare il mondo dell'esperienza, di coglierne la qualità essenziale dei fenomeni e di costruire la teoria a partire dal contesto. L'analisi del materiale di ricerca ha, inoltre, previsto la partecipazione di un ricercatore interno e di due ricercatori esterni che hanno condiviso l'azione di ricerca secondo una logica compartecipativa.

Il **capitolo terzo**, *La fase Macro: uno studio esplorativo*, espone il primo dei due segmenti della ricerca. In questa fase, a cui hanno aderito **10 istituti di scuola secondaria di secondo grado** (4 istituti tecnici; 3 istituti professionali; 3 licei) con la partecipazione di **161 insegnanti di sostegno**, l'utilizzo di due diversi strumenti — la batteria M.E.S.I (Moè, Pazzaglia & Friso, 2010)² e un *Questionario a domande aperte*³ — ha permesso di costruire un percorso al fine di:

- 1) raccogliere una serie di informazioni generali relative allo status dell'insegnante di sostegno (età, sesso, tipo di laurea, tipo di scuola, anni di insegnamento, ruolo);
- 2) mettere a fuoco il grado di soddisfazione lavorativa percepita, la frequenza con cui si applicano un elenco di prassi e strategie di insegnamento, le emozioni, positive e negative, sperimentate quando si insegna e quando si pensa al proprio ruolo, la percezione di autoefficacia e di incrementalità (intesa come migliorabilità) in una serie di ambiti e situazioni di insegnamento e gestione della classe;
- 3) individuare le strutture essenziali e i nodi critici relativi: *a)* alla motivazione che ha orientato la scelta professionale, *b)* agli aspetti che attraversano ed entrano a far parte della *routine* e delle esperienze di pratica professionale degli insegnanti di sostegno.

Durante tale fase è stato significativo tenere un «diario di ricerca» (Mortari, 2007, p. 227) quindicinale che documentasse il processo della ricerca fine di annotare dati, percezioni, intuizioni, problematiche e strategie utilizzate per far fronte a difficoltà impreviste. L'esigenza di tenere un diario di ricerca nasce dalla volontà, infatti, di rendere il processo di indagine «una cosa pubblica» (*ibidem*) e di documentare il proprio percorso epistemico il quale presenta forme di relazioni interpersonali con il campo di ricerca. Pertanto la scrittura di tale diario è diventato epistemologicamente rilevante poiché gli eventi narrati mettono in luce la negoziazione tra le esigenze euristiche del ricercatore e il contesto in cui si svolge la ricerca.

² Allegato A del presente lavoro.

³ Allegato B del presente lavoro.

Il capitolo quarto, *La fase Micro: le interviste narrative*, espone il secondo segmento della ricerca. Tale fase, di carattere ermeneutico-interpretativo, ha inteso investigare il mondo dell'esperienza degli insegnanti di sostegno attraverso lo strumento dell'intervista narrativa⁴ a partire dai risultati ottenuti dalla fase macro della ricerca. Alle indagini hanno partecipato **11 insegnanti specializzati per il sostegno**, afferenti alle quattro aree disciplinari: AD01 (Area Scientifica), AD02 (Area Umanistica–Linguistica–Musicale); AD03 (Area Tecnica–Professionale–Artistica); AD04 (Area Psicomotoria), disponibili a fasi intervistare allo scopo di cogliere:

- a. i significati attraverso cui gli insegnanti di sostegno costruiscono il loro profilo professionale;
- b. le pratiche che orientano lo sviluppo professionale;
- c. elementi e/o soggetti del sistema scolastico che influenzano il ruolo e la pratica professionale;
- d. i bisogni formativi e di sviluppo professionale.

Si sottolinea, inoltre, la presenza in tale capitolo di alcuni estratti delle interviste svolte.

Il capitolo quinto, *Conclusioni e ipotesi di modellizzazione formativa*, mette in relazione i risultati delle due fasi e chiude il percorso di ricerca attraverso la messa a fuoco del profilo professionale nell'insegnante specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di II grado nel contesto napoletano, individuandone punti di forza e nodi critici. I risultati ottenuti, se pur non generalizzabili, forniscono poi indicazioni utili per l'elaborazione di un'ipotesi di modellizzazione formativa per lo sviluppo professionale dell'insegnante di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado.

Il presente lavoro, inoltre, è corredato da una sezione “Allegati”, contenente gli strumenti utilizzati nel corso della ricerca, e da una *Bibliografia ragionata*.

⁴ Allegato C del presente lavoro.

Capitolo Primo

Premessa e contesto della ricerca

1.1 La figura dell'insegnante specializzato per il sostegno in Italia: indicazioni normative

L'analisi della figura dell'insegnante specializzato per il sostegno in Italia non può prescindere dall'analisi della normativa che regola la sua figura. Per tale motivo si ritiene indispensabile dedicare una parte del presente lavoro di ricerca ad una rapida panoramica delle principali norme giuridiche che hanno regolato il suo sviluppo professionale nel corso dei decenni. Dunque, si è scelto di selezionare alcuni estratti della storia normativa dell'insegnante di sostegno che, in maniera embrionale, parte nel 1971 dall'istituzione di scuole per la formazione di assistenti-educatori, di assistenti sociali specializzati e di personale paramedico presso le università ed enti pubblici e privati, e prosegue con il successivo inserimento nelle scuole speciali o nelle classi differenziali fino ad arrivare alla legge n. 517 del 1977 la quale sanciva l'entrata in scena dell'insegnante di sostegno nella scuola italiana. Da allora, numerosi e complessi sono stati gli atti normativi che hanno cercato di attivare il graduale passaggio dai processi di inserimento ai processi di integrazione e ai successivi processi di inclusione degli allievi disabili nel sistema scolastico del nostro Paese attraverso la figura dell'insegnante di sostegno. L'analisi di tale percorso, che ricordiamo è strettamente connesso al riconoscimento socio-culturale e scientifico della disabilità, offre la possibilità di disporre di un veloce strumento di consultazione sulle sue principali tappe e di effettuare, dunque, una riflessione generale sul dibattito culturale e politico inerente alla formazione e al ruolo dei docenti specializzati in Italia e sui relativi approcci e/o modelli interpretativi della disabilità. Appare chiaro, infatti, come fino alla fine degli anni Settanta la disabilità è stata identificata, letta e "maneggiata" attraverso il binomio normalità/patologia elaborato in ambito medico. Il modello biomedico, nato negli anni Cinquanta, infatti considera la disabilità come un problema individuale, di tipo fisico o fisiologico, causato da traumi, incidenti etc.. che danneggia e/o compromette il "normale funzionamento" di

un soggetto, limitandone o impedendone la piena partecipazione alla vita sociale (cfr. Ghedin, 2010). Di conseguenza gli interventi politico-istituzionali a favore dei disabili sono stati di natura discriminatoria, connessi a logiche segreganti e, nella migliore delle ipotesi, a logiche assistenzialistiche. Tale modello viene messo in discussione nel decennio successivo attraverso la nascita di una nuova prospettiva dove la disabilità (fisica o mentale) risulta essere il prodotto di una serie di condizioni e di relazioni di natura sociale. Pertanto la consapevolezza e il riconoscimento dell'esistenza di barriere fisiche, sociali e culturali produce un nuovo approccio orientato all'assistenza sociale che ha come finalità l'autonomia e il reinserimento dei disabili nei diversi contesti formali e non formali della vita collettiva: «[...] la disabilità non è un attributo dell'individuo: essa è creata dall'ambiente sociale e richiede un cambiamento sociale» (p. 50). Successivamente, i movimenti sociali e le controculture degli anni Sessanta e Settanta e la nuova visione olistica di salute contribuiscono a sviluppare un nuovo modello teorico di approccio alla disabilità definito, nel 1977 dallo psichiatra George Engel, "biopsicosociale". Dunque, in opposizione al modello biomedico, si fa strada una logica sistemica e relazionale che legge ed interpreta il soggetto come unità biopsichica complessa, formata da componenti organiche e psicologiche in continua interazione con l'ambiente circostante. Ciò induce ad un cambiamento del concetto di disabilità e ne modifica strategie e prassi:

«[...]», comincia a delinearsi un'idea di riabilitazione che non si racchiude negli aspetti medici, ma si proietta all'esterno, poiché comprende che l'atto medico può avere effetto solo e soprattutto se la persona, il disabile, vive una condizione che dà un senso a quello stesso atto. L'inserimento sociale quindi non viene più visto come l'obiettivo da raggiungere [...]» (p. 55).

Il mondo dell'educazione scolastica ed extrascolastica, scrivono Ianes e Cramerotti (2011), «dal 2002 (ma in realtà anche dalla pubblicazione, nel 1999, dell'ICDH2) è stato toccato dal nuovo approccio ICF ai concetti di salute, funzionamento umano e, di riflesso, Bisogni Educativi Speciali e disabilità»

(p.3). L'approccio dell'OMS sulla salute come globale benessere bio-psico sociale, le elaborazioni di filosofia politica sui temi della giustizia e dell'equità sostenute da Amartya Sen⁵, la definizione di disabilità della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006⁶ fanno emergere nuove prospettive che investono le professioni educative. In particolare, la "Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute", approvata dall'OMS nel 2001 ed aggiornata nel 2007 per bambini ed adolescenti (ICF-CY), che attribuisce lo stesso peso a componenti individuali, sociali e contestuali che influiscono sul funzionamento del soggetto, determinando stato e condizione di salute, diventa poi il riferimento per comprendere, descrivere e comunicare gli stati di funzionamento personale e sociale di una persona disabile. Infatti l'Intesa Stato-Regioni siglata il 20 marzo 2008 in merito alle modalità e ai criteri per l'accoglienza scolastica e la presa in carico dell'alunno con disabilità, prevede l'utilizzo dell'ICF come modello antropologico sul quale realizzare la diagnosi funzionale dell'allievo disabile⁷, mentre la ratifica della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, avvenuta con la legge n.18 del 3 marzo 2009, sancisce anche per il nostro Paese l'adesione al "modello sociale di disabilità" che intercetta nel contesto sociale e culturale un fattore determinante per la piena realizzazione e autonomia delle persone con disabilità, aderendo così al "modello di inclusione

⁵ A tal proposito ricordiamo che «L'approccio della capability sviluppato da A. Sen è anch'esso un approccio olistico, capace di considerare tutte le dimensioni/domini del benessere individuale, superando così l'ottica ristretta della menomazione e delle condizioni e delle condizioni invalidanti» (Ghedin, 2010, p. 59).

⁶ A tal proposito riportiamo l'art. 1, comma 2 «Per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza con gli altri».

⁷ Riferimento specifico a ICF e alla stesura del PEI, è l'Articolo 2, comma 2: «La Diagnosi funzionale, predisposta ai sensi della legge 104/92, e l'atto di valutazione dinamica di ingresso e presa in carica, per la piena integrazione scolastica e sociale. Alla Diagnosi funzionale provvede l'Unità Multidisciplinare presente nei Servizi Specialistici per l'Infanzia e l'adolescenza del territorio di competenza. La Diagnosi funzionale è redatta secondo i criteri del modello bio-psico-sociale alla base dell'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, e si articola nelle seguenti parti:

- approfondimento anamnestico e clinico;
- descrizione del quadro di funzionalità nei vari contesti;
- definizione degli obiettivi in relazione ai possibili interventi clinici sociali ed educativi e delle idonee strategie integrate di intervento;
- individuazione delle tipologie di competenze professionali e delle risorse strutturali necessarie per l'integrazione scolastica e sociale».

sociale” che mira ad aumentare i livelli di abilità e competenze, i livelli di consapevolezza e di partecipazione alla vita politica e sociale e i livelli di integrazione e di socializzazione (cfr. Striano 2010, pp. 24-28).

La logica dell’inclusione pertanto sostituisce gradualmente quella dell’integrazione e anche la scuola viene analizzata attraverso il modello di inclusione sociale. In merito a ciò, ricordiamo infatti che nel 2000, in Gran Bretagna, T. Booth e M. Ainscow (2008), grazie al lavoro svolto in tre anni, con la collaborazione di un team di insegnanti, genitori, dirigenti e amministratori scolastici, ricercatori e rappresentanti delle organizzazioni delle persone con disabilità, pubblicano il volume *l’Index per l’inclusione*:

«un documento completo, che può aiutare a individuare i vari passi necessari per progredire nel cammino verso l’inclusione scolastica. I materiali si basano sulla ricchezza di conoscenze ed esperienze che le persone hanno rispetto alle proprie attività, fornendo una lettura critica e insieme un sostegno allo sviluppo di ogni scuola, indipendentemente dal grado di “inclusività” che si ritiene sia stato raggiunto» (p. 107).

Si propone così uno strumento per l’autovalutazione e per la progettazione di contesti inclusivi a scuola attraverso un percorso di crescita che coinvolge tutti, alunni, insegnanti, genitori, enti e territorio, che, pertanto, definisce in modo sempre più chiaro il concetto di inclusione inteso come crescita e partecipazione.

Dunque, ritornando alla nostra riflessione sulla relazione tra modelli interpretativi della disabilità e formazione e ruolo dell’insegnante di sostegno, anche in Italia, negli anni Settanta, prende avvio una nuova fase che presenta un più forte punto di svolta con la già citata legge 517/77 la quale rende effettivo il principio dell’integrazione scolastica degli allievi disabili, abolisce le classi differenziali ed abbozza il ruolo dell’insegnante di sostegno dando successivamente il via ad una serie di atti legislativi che, riflettendo i diversi approcci scientifici, definiscono il profilo professionale del docente specializzato nel sistema scolastico italiano.

**Legge 30 marzo 1971, n. 118,
Nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili**

Art. 5 — Personale e educatori specializzati

Presso le università e presso enti pubblici e privati possono essere istituite scuole per la formazione di assistenti-educatori, di assistenti sociali specializzati e di personale paramedico. Il riconoscimento delle scuole presso enti avviene con decreto del Ministro per la pubblica istruzione di concerto con il Ministro per la sanità. I programmi, l'ordinamento dei tirocini e i requisiti dei docenti sono stabiliti con decreto del Ministro per la pubblica istruzione di concerto con il Ministro per la sanità.

**Legge 24 settembre 1971, n. 820
Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in
ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna
statale
Art. 1**

Le attività integrative della scuola elementare, nonché gli insegnamenti speciali, con lo scopo di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione della scuola a tempo pieno, saranno svolti in ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico, con specifico compito da insegnanti elementari di ruolo. Il conseguimento dello scopo di cui sopra dovrà scaturire dalla collaborazione, anche mediante riunioni periodiche, degli insegnanti delle singole classi e di quelli delle attività integrative e degli insegnamenti speciali. Per ogni venticinque ore settimanali destinate alle attività e agli insegnamenti di cui al primo comma è istituito un posto di insegnante elementare di ruolo.

**Circolare ministeriale 8 agosto 1975, n. 227
Interventi a favore degli alunni handicappati**

Sulla scorta delle indicazioni emerse dalle analisi ed elaborazioni recentemente svolte sui vari problemi educativi e scolastici degli alunni handicappati, in uniformità ad analoghi criteri seguiti dal legislatore con riguardo ai mutilati ed invalidi civili (art. 28, L.30/3/71, n.118), si è ritenuto di proporre l'adozione di misure e modalità organizzativi utili e applicabili per facilitare, per quanto

possibile, un sempre più ampio inserimento di detti alunni nelle scuole aperte a tutti gli allievi. Tale obiettivo, che non è incompatibile con la necessaria continuità dell'opera degli istituti speciali e delle strutture specializzate oggi esistenti, sarà reso possibile dalla stessa trasformazione e dal rinnovamento delle scuole comuni, che dovranno essere progressivamente messe in grado di accogliere anche i discenti che, nell'età dell'obbligo scolastico, presentino particolari difficoltà di apprendimento e di adattamento. [...].

Raggruppamenti di scuole

In ciascuna provincia le SS.-LL. individueranno, nel l'ambito territoriale che le coinvolga per competenza, uno o due gruppi di scuole - per le province più grandi si può pensare anche a più di due gruppi - presso le quali promuovere le forme organizzative che si indicano. Tali gruppi, costituiti da una scuola materna, una scuola elementare e una scuola media, dovranno essere individuati considerando come parametri ottimali un minimo di dieci classi (con una punta possibilmente non superiore alle quindici) per la scuola elementare, un minimo di nove classi (con una punta possibilmente non superiore alle ventiquattro) per la scuola media. [...].

Reperimento ed inserimento degli allievi

Le tre scuole dovranno poter disporre di una o più équipes (a seconda del numero delle classi o sezioni) per il reperimento degli allievi, per l'esame dei casi e per l'assistenza psico-socio-pedagogica. [...]. l'inserimento degli allievi in difficoltà nelle scuole comuni dovrà essere favorito dall'opera e dall'impegno dei nuovi organi collegiali di governo delle istituzioni scolastiche. I Consigli di istituto e di circolo, i consigli di classe e interclasse, svolgeranno certamente un'opera opportuna di sensibilizzazione a favore di una convinta accettazione di fanciulli svantaggiati nella scuola [...].

Criteri organizzativi

A titolo sperimentale, per i fini che interessano, in tutte le tre scuole, fermi restando gli obblighi di orario e di servizio previsti per i docenti, potrà essere consentita una maggiore flessibilità organizzativa in termini di orario giornaliero e settimanale degli allievi e in termini di raggruppamento dei discenti in classi "aperte" o per livelli di apprendimento secondo le proposte

che saranno formulate dai corpi docenti e trasmesse dalle SS.LL. a questo Ministero - Ufficio Studi e Programmazione - Ufficio speciale per il coordinamento delle attività a favore degli alunni handicappati, alle due Direzioni generali competenti e al servizio scuola materna.

Il lavoro proposto potrà essere avvalorato dalla disponibilità di dirigenti e di docenti adeguatamente preparati, professionalmente capaci di affrontare le particolari condizioni di lavoro che saranno determinate dall'inserimento di ragazzi minorati nelle scuole comuni e motivati a svolgere un lavoro di tanto impegno e delicatezza.

[...] saranno utilizzati presso le scuole individuate, con priorità, docenti di ruolo e non di ruolo già in servizio presso le scuole nelle quali si pensa di avviare tali iniziative. Qualora non fosse possibile utilizzare questo personale, le SS.LL. d'intesa con il Direttore Didattico o con il Preside, disporranno l'utilizzazione di docenti di ruolo in servizio presso altre scuole della stessa Provincia o conferiranno incarichi a tempo indeterminato a docenti compresi nella graduatoria provinciale e che siano da nominare in relazione al numero dei posti effettivamente disponibili nella Provincia. Nel conferimento di detti incarichi verrà data la precedenza a coloro che, all'atto della presentazione della domanda di cui all'annuale ordinanza ministeriale sul conferimento degli incarichi, abbiano documentato di aver seguito corsi universitari di specializzazione, di aver frequentato corsi o seminari di aggiornamento in materia di educazione speciale organizzati o riconosciuti dall'Amministrazione scolastica.

Gruppo di lavoro presso i Provveditorati agli studi

Per affrontare i vari problemi connessi con l'attuazione della proposta illustrata, le SS.LL. costituiranno presso l'Ufficio di Provveditorato un gruppo di lavoro composto almeno da un Ispettore tecnico periferico, un Preside, un Direttore Didattico e tre docenti esperti in educazione speciale (uno di scuola materna, uno di scuola elementare, uno di scuola media) con il compito di assistere le SS.LL. nella scelta delle scuole e di seguirne l'attività.

Il Gruppo di lavoro vaglierà le proposte dei Presidi, dei Direttori e dei consigli di istituto e di circolo in ordine alle iniziative per il tempo pieno, ai corsi di

sostegno e agli insegnamenti speciali; terrà gli opportuni contatti con le équipes e con le associazioni dei genitori. Esso raccoglierà tutti i dati relativi al funzionamento delle scuole, ai risultati via via raggiunti, alle difficoltà incontrate e ne farà oggetto di una relazione finale, nella quale saranno pure espresse osservazioni e proposte per l'eventuale estensione dell'iniziativa in altre scuole della Provincia.

Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati (1975)

Si va affermando, [...], la tendenza a separare il meno possibilmente le iniziative di recupero e di sostegno dalla normale attività scolastica, alla cui ricca articolazione si affida il compito di offrire a tutti, nell'ambito dei gruppi comuni, possibilità di azione e di sviluppo. Si cerca in questo modo di non legare i vantaggi dell'intervento individualizzato, agli svantaggi della separazione dal gruppo più stimolante degli alunni "normali". Anche per il sostegno ed il recupero quindi, la ricercata connessione con la normale attività scolastica impedisce di concepire un livello distinto di programmazione e di verifica.

Non ci si nascondono le difficoltà di tradurre, in termini di azione scolastica valida per tutti, l'esigenza di fare operare gli alunni in difficoltà con gli altri. Una vita scolastica perfettamente articolata, nella quale le attività integrative e di recupero non abbiano un posto separato dalla normale azione didattica, può essere ancora, per molte situazioni, più una meta ed un criterio di riferimento nel processo di crescita della scuola che non una piena realizzazione, per le difficoltà legate alla preparazione degli insegnanti e alle concrete possibilità organizzative che la scuola oggi offre. Si ritiene, tuttavia, indispensabile inserire nella prospettiva di sviluppo della vita scolastica la dimensione dell'integrazione, affinché ad ogni livello di programmazione della scuola a tempo pieno venga adeguatamente affrontato il problema degli alunni in difficoltà.[...].

Il numero di eventuali minori handicappati dovrà essere deciso dall'équipe formata dai docenti della classe e dagli specialisti. Si intendono per handicappati: "minori che in seguito ad evento morboso o traumatico intervenuto in epoca pre- peri- e post-natale presentino un menomazione delle proprie condizioni fisiche, psichiche e/o sensoriali, che li mettano in difficoltà di apprendimento o di relazione".

d) Progetto educativo: un nuovo modo di essere della scuola postula il superamento del concetto dell'unicità del rapporto insegnante-classe con l'attribuzione, ad un gruppo di insegnanti interagenti, della responsabilità globale verso un gruppo di alunni, con la conseguente necessità di programmare, attuare e verificare il progetto educativo, in associazione con gli specialisti. Resta ferma la responsabilità giuridica, nei confronti dei singoli alunni, di quegli insegnanti ai quali essi sono affidati nei diversi tempi scolastici. Il superamento del rapporto dualistico prevede, per la scuola elementare, un insegnante in più (di ruolo e particolarmente esperto) ogni tre gruppi di allievi. Considerando che nella scuola a tempo pieno bisogna disporre, per l'arco della giornata, di due insegnanti per ogni gruppo di allievi, ne deriva che per tre gruppi di allievi occorrono otto insegnanti.

Va prevista anche la possibilità di un insegnante specializzato, capace di svolgere un'azione di recupero con i nuclei di handicappati gravi; in tal caso il rapporto numerico flessibile adulto-allievo dovrà oscillare da 1/1 ad 1/3.

Va prevista altresì la presenza di insegnanti specializzati capaci di svolgere per soggetti medio-gravi interventi alternati sia in senso riabilitativo, sia in senso specializzante. In tal caso il rapporto flessibile può anche indicarsi con la proporzione 1/4 - 1/5 e può pure verificarsi l'opportunità di un servizio itinerante. Ovviamente, tale prestazione deve svolgersi in una scuola aperta e fornita del servizio di un'équipe che abbia almeno la seguente composizione: assistenti sociali, psicologo, pedagogista specializzato; tecnici riabilitativi e specialisti clinici adatti a seguire le dinamiche dei singoli casi (diagnosi, trattamento, verifica). [...].

e) Operatori scolastici

1. Docenti - La possibilità di realizzazione di un nuovo modo di essere della scuola è legata alla preparazione e all'aggiornamento permanente degli insegnanti. Essi devono conoscere ed usare i nuovi mezzi operativi che devono essere introdotti ad arricchimento e rinnovamento dell'insegnamento tradizionale. Alla scuola dovrebbero essere assicurati insegnanti di ruolo, di cui bisognerebbe favorire la stabilità, essendo la continuità del rapporto educativo un obiettivo fondamentale per il positivo funzionamento di essa.

Nella convinzione che tale stabilità sia comunque auspicabile in ogni caso, la Commissione tuttavia non può non sottolineare che essa, in una scuola che vede la presenza di handicappati, si configura come una più puntuale e incisiva esigenza, che deve proporsi di non interrompere la razionale continuità del dialogo fra il docente e l'allievo. [...].

L'aggiornamento permanente dei docenti, dei direttori didattici e dei presidi costituisce un punto qualificante di tutta la politica scolastica ed una condizione fondamentale per l'esercizio della funzione docente, la quale esige non solo un solido fondamento scientifico-teorico, ma la continua riflessione sull'esperienza pedagogica.

L'aggiornamento dei docenti deve farsi perciò prevalentemente "sul loro campo operativo", cioè nella scuola e attraverso la scuola. [...].

2. Specialisti - Il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun alunno esige che gli operatori scolastici abbiano un'organica visione delle dimensioni psicologiche e relazionali del fatto scolastico e degli ambienti nei quali l'alunno vive ed i fenomeni scolastici si maturano.

Ciò rende necessario che l'azione dei docenti sia integrata da altri operatori che possano offrire l'apporto di specifiche competenze. [...].

Condizione essenziale è che tutti gli operatori, docenti e specialisti, lavorino in équipe per l'attuazione dei fini indicati, e per tutti gli interventi ritenuti necessari onde evitare che il loro apporto si vanifichi in generiche ed unilaterali iniziative.

È necessario dunque chiarire e ricercare le condizioni che, stabilendo tra operatori diversi, comuni riferimenti di linguaggio, di prospettive e di finalità

rendano possibile il necessario lavoro interdisciplinare, volto alla definizione ed alla realizzazione di progetti educativi comuni.

Questa impostazione appare più che mai necessaria in relazione ai gruppi in cui gli allievi handicappati sono inseriti. Una visione realistica delle risorse disponibili (anche come numero di specialisti), fa considerare come prioritaria, sì, la collaborazione degli specialisti per soddisfare i bisogni di detti gruppi, ma con un preciso impegno nei riguardi dei singoli handicappati che abbiano necessità di particolari interventi, che diano all'allievo la possibilità di inserirsi nel gruppo e, in genere, ad aprirsi ad attività in comune [...].

La Commissione ha quindi affrontato il problema del rapporto giuridico-amministrativo tra specialisti e scuola ed ha espresso la opinione che si debba considerare come soluzione ottimale, in prospettiva, il poter disporre della prestazione degli specialisti di cui dovranno essere a suo tempo fornite le unità sanitarie locali.

In via temporanea, la Commissione ha concordato sulla necessità di dover impegnare gli specialisti che, attraverso lo strumento della convenzione, possono essere messi a disposizione sia da enti pubblici che privati [...].

Quanto alle figure degli specialisti, si ritiene di dover fare riferimento agli assistenti sociali; psicologo, pedagogista specializzato; tecnici riabilitativi e specialisti clinici adatti a seguire le dinamiche dei singoli gruppi. [...].

DPR 31 ottobre 1975, n. 970
Norme in materia di scuole aventi particolari finalità

Art. 2
Consiglio di intersezione, di interclasse e di classe

Nei circoli didattici della scuola materna ed elementare, negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica presso cui funzionano sezioni o gruppi di sezioni speciali di scuola materna e classi o gruppi di classi speciali di scuola elementare, secondaria e artistica gli specialisti che operano in modo continuativo sul piano medico, socio-psico-pedagogico e dell'orientamento nel circolo o nell'istituto partecipano a pieno titolo ai consigli di intersezione, di

interclasse e di classe competenti per le sezioni o classi a cui è diretta la loro attività. Analogamente i predetti specialisti partecipano a pieno titolo ai consigli di intersezione, di interclasse e di classe costituiti nelle scuole funzionanti presso gli istituti statali per non vedenti e gli istituti statali per sordomuti nonché presso altre istituzioni statali o convenzionate con il Ministero della pubblica istruzione per speciali compiti di educazione e di rieducazione di minori in stato di difficoltà.

Art. 8 **Titolo di specializzazione**

Il personale direttivo e docente preposto alle istituzioni, sezioni o classi di cui all'art. 1 del presente decreto deve essere fornito di apposito titolo di specializzazione da conseguire al termine di un corso teorico-pratico di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della pubblica istruzione. I programmi del predetto corso sono approvati con decreto del Ministro per la pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione. Al predetto corso sono ammessi coloro che siano in possesso dei requisiti prescritti dal decreto del presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 417, per l'accesso ai posti di ruolo cui si riferisce la specializzazione. Sono aboliti i corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico di cui all'art. 404 del regio decreto 26 aprile 1928, n. 1297. Sono fatti salvi i diritti acquisiti dal personale in servizio alla data di entrata in vigore del presente decreto per quanto attiene alla validità di titoli di specializzazione precedentemente conseguiti. Tali titoli di specializzazione, purché già conseguiti alla data di entrata in vigore del presente decreto, sono altresì validi ai fini dell'ammissione al primo concorso indetto successivamente alla predetta data di entrata in vigore del presente decreto.

Art. 9 **Reclutamento del personale direttivo e docente**

Nei concorsi a posti di personale direttivo e docente previsti dal decreto del presidente della Repubblica 31 maggio 1947, n. 417, sono indicati i posti che si

riferiscono alle istituzioni, sezioni o classi di cui al presente art. 1. Tali posti sono riservati ai candidati inclusi nelle graduatorie di merito, che siano in possesso del titolo di specializzazione prescritto dal precedente art. 8. Ai posti relativi alle istituzioni, sezioni o classi di cui al precedente art. 1 può essere assegnato a domanda personale direttivo e docente di ruolo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica, in possesso del prescritto titolo di specializzazione. Il personale docente di cui al precedente comma può essere assegnato a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni, ed in particolare di quelli che presentino specifiche difficoltà di apprendimento.

Art. 10
Reclutamento del personale direttivo e docente nelle scuole per non vedenti e per sordomuti

L'accesso a posti di ruolo nelle sezioni e classi di scuole statali funzionanti negli istituti per non vedenti e negli istituti per sordomuti ha luogo mediante concorsi speciali. [...].

Decreto Ministeriale 3 giugno 1977
Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da preporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità.

Premessa

I presenti programmi sono predisposti per le scuole e gli istituti riconosciuti dal Ministero della pubblica istruzione che intendono promuovere la formazione del personale direttivo, docente ed educativo preposto alle istituzioni, sezioni o classi di scuole statali che, avvalendosi di interventi specializzati a carattere continuativo, perseguono particolari finalità, come previsto dal decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970. I programmi sono unitari nel senso che, per il conseguimento del titolo di specializzazione, propongono contenuti comuni sia per il personale direttivo e docente di cui all'art. 8 del decreto del presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, sia per quello delle scuole per non vedenti e per sordomuti di cui all'art. 10, sia per il

personale assistente-educatore di cui all'articolo 11, del medesimo decreto del presidente della Repubblica. Per corrispondere tuttavia alle diverse esigenze dei vari tipi di scuole o istituzioni e dei differenti ruoli professionali, nella applicazione dei programmi previsti per il I e per II anno di corso saranno apportate specifiche variazioni ed integrazioni, secondo le istruzioni che seguono. Il titolo di specializzazione che l'allievo consegue al termine del corso teorico-pratico di durata biennale deve consentire al personale direttivo, docente ed educativo di cui al titolo II del citato decreto del Presidente della Repubblica di poter rispondere a bisogni molteplici ed a situazioni differenziate. Ciò in dipendenza del fatto che il corso di specializzazione è destinato a docenti ed educatori che operano nei vari ordini e gradi di scuola (materna, elementare, secondaria ed artistica) a favore tanto della generalità degli alunni, quanto, in particolare, dei soggetti con difficoltà fisio-psichico-sensoriali e con disturbi nella sfera affettivo-comportamentale. In tale prospettiva, i presenti programmi collegano strettamente la «area introduttiva» con quella «formativa» che si realizza attraverso le esperienze di gruppo e di tirocinio guidato. [...]. L'insegnante specializzato dovrà essere via stimolato a prendere sempre più piena coscienza della valenza «politica» della sua funzione docente, protagonista, insieme alle altre componenti sociali, della gestione di nuovi modelli di sviluppo democratico ed educativo. [...].

Legge 4 agosto 1977, n. 517

Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico

Art. 2

Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati

assegnati ai sensi dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, anche se appartenenti a ruoli speciali, o ai sensi del quarto comma dell'articolo 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820.

Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive, competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale.

Art. 7

Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni.

Nell'ambito della programmazione di cui al precedente comma sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicaps e nel numero massimo di sei ore settimanali.

Le classi che accolgono alunni portatori di handicaps sono costituite con un massimo di 20 alunni.

In tali classi devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale.

Le attività di cui al primo comma del presente articolo si svolgono periodicamente in sostituzione delle normali attività didattiche e fino ad un

massimo di 160 ore nel corso dell'anno scolastico con particolare riguardo al tempo iniziale e finale del periodo delle lezioni, secondo un programma di iniziative di integrazione e di sostegno che dovrà essere elaborato dal collegio dei docenti sulla base di criteri generali indicati dal consiglio di istituto e delle proposte dei consigli di classe.

Esse sono attuate dai docenti delle classi nell'ambito dell'orario complessivo settimanale degli insegnamenti stabiliti per ciascuna classe.[...].

Le classi di aggiornamento e le classi differenziali previste dagli articoli 11 e 12 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sono abolite.

Circolare Ministeriale 3 agosto 1977, n. 216
Iniziative per l'inserimento degli alunni handicappati nelle scuole comuni
e attività dei gruppi di lavoro per l'anno scolastico 1977/78

L'esperienza pregressa ha indicato come sia essenziale e preliminare al raggiungimento degli scopi voluti l'opera di sensibilizzazione e di predisposizione del personale docente direttamente o indirettamente coinvolto nell'azione di integrazione scolastica. Opera, ben s'intende, che va svolta evitando forzature conformistiche o spinte puramente emotive.

A tal fine il Ministero ha già promosso iniziative di formazione ed aggiornamento a livello nazionale ed ha in corso di autorizzazione una serie di corsi ed incontri di studio decentrati a livello locale. Ma, anche prescindendo dalla considerazione che l'azione organizzata dal Ministero potrà raggiungere una parte assai esigua del personale docente, resta fondamentale in questo settore l'azione di aggiornamento che gli stessi corpi docenti sapranno imporsi a livello di circolo e d'istituto e che i Provveditori agli studi dovranno stimolare e coordinare valendosi dell'esperienza e della competenza dei "gruppi di lavoro", costituitisi in ogni provincia, e della collaborazione dei dirigenti scolastici e degli ispettori tecnici.

Mentre si confermano, anche per i criteri organizzativi e per l'impiego del personale docente le linee di massima indicate nelle citate C.M. 8 agosto 1975, n. 227, prot. n. 1475 e C.M. n. 228, si lascia ai Provveditori la scelta delle soluzioni ritenute migliori per l'utilizzazione degli insegnanti disponibili per i

vari ordini di scuole. In particolare, dovrà essere utilizzato per interventi individualizzati di natura integrativa il personale già in servizio nelle scuole speciali e nelle classi differenziali che si renda disponibile per la contrazione del numero degli alunni delle medesime. Come pure, nell'assegnazione alle scuole del materiale e delle risorse finanziarie, occorrerà aver particolare riguardo a quelle in cui si attua l'integrazione di alunni handicappati.

Relativamente alla Scuola Materna si raccomanda ai Provveditori agli studi di informare preventivamente il Servizio competente nel caso si debba procedere a sdoppiamenti di sezione per effetto dell'inserimento di soggetti handicappati.

Per quanto concerne la scuola elementare, si ritiene che possa essere adottato il criterio di utilizzare un insegnante "di sostegno" per ogni sei alunni handicappati inseriti nelle diverse classi, riducendo tale rapporto al limite di quattro solo nel caso in cui il processo di integrazione richieda particolari forme di intervento da parte dell'insegnante.[...].

Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979
Premessa ai programmi per la scuola media

Art. 2
Individualizzazione degli interventi

La individualizzazione degli itinerari di apprendimento è garanzia, per l'alunno di effettiva soddisfazione del diritto allo studio, cui corrisponde il dovere di impegnarsi per la promozione di sé e per la preparazione ad assolvere i propri compiti sociali in termini sia di conquista degli elementi culturali comunque indispensabili, sia di sviluppo di tutte le potenzialità personali.

In questo quadro pone particolari problemi la presenza di alunni portatori di handicaps, i quali evidentemente esigono, pur se inseriti, come disposto dalla legge, nelle classi normali, il rispetto più attento della loro differenziata situazione e la messa in azione di appropriati interventi educativi e didattici.

Gli interventi specialistici di medicina scolastica, la disponibilità di docenti particolarmente preparati, il servizio socio-psico-pedagogico, le forme particolari di sostegno previsti dalla legge n. 517/1977 a favore degli handicappati, tanto più che il solo inserimento dello handicappato nella scuola

non risolve le difficoltà ma rischia addirittura di determinare situazioni dannose per lo stesso handicappato e gli altri membri della comunità-classe concorrono proprio ad assicurare un servizio scolastico adeguato alla delicatezza dell'inserimento. Di fronte a queste situazioni peraltro l'individualizzazione didattica diventa esigenza imprescindibile nella programmazione del consiglio di classe.

Art. 4 **Interventi di integrazione e di sostegno**

Particolare attenzione dovrà essere prestata dal collegio dei docenti e dal consiglio d'istituto alla rilevazione delle esigenze manifestate dalla comunità sociale entro la quale la scuola sviluppa la sua azione, assumendo anche i problemi proposti da particolari situazioni di emarginazione culturale o sociale e promuovendo interventi capaci di rimuoverle nel quadro dell'educazione permanente programmata dal distretto scolastico.

In tale prospettiva rientrano le attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, e le iniziative individualizzate di sostegno.

Il collegio dei docenti, sulla base dei criteri generali indicati dal consiglio di istituto e delle proposte elaborate dai consigli di classe, particolarmente in riferimento ai dati offerti dalle verifiche periodiche, stabilisce il piano di queste iniziative da correlarsi strettamente con gli obiettivi individuali nella programmazione e da realizzarsi secondo le modalità previste dalla legge n. 517/77.

Nelle attività di integrazione dovranno essere impegnati tutti gli alunni: in particolare si dovrà evitare che gli alunni bisognosi delle iniziative di sostegno siano impegnati soltanto in esse mentre i loro compagni si dedicano alle attività di integrazione.

Circolare Ministeriale 28 luglio 1979, n. 199
Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap

L'applicazione degli art. 2 e 7 della L. 517 del 4 agosto 1977, per quanto attiene alle forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap della scuola elementare e media dell'obbligo, ha avuto una notevole estensione in tutte le province.

Dalle segnalazioni pervenute dagli ispettori tecnici e dai gruppi di lavoro costituiti presso tutti i Provveditorati agli studi si evidenziano tuttavia particolari difficoltà nella definizione dei compiti dei cosiddetti "insegnanti di sostegno", nonché nelle procedure della loro assegnazione alle scuole che attuano l'integrazione degli alunni handicappati. [...].

E' da evitare peraltro la utilizzazione di insegnanti che non abbiano alcuna qualifica o alcuna esperienza in ordine alle condizioni di handicap per le quali sono previsti gli interventi di sostegno.

Si noti che la legge non parla di "insegnanti di sostegno" ma di "forme particolari di sostegno" di vario tipo e di diversa competenza.

La locuzione "insegnanti di sostegno" è ormai così invalsa nell'uso comune che si può accettarla ufficialmente.

Quello che invece bisogna evitare è che i suoi compiti siano interpretati in modo riduttivo e cioè in sottordine all'insegnante di classe, come purtroppo sta avvenendo in qualche caso.

L'insegnante di sostegno deve quindi essere pienamente coinvolto nella programmazione educativa e partecipare a pari titolo alla elaborazione ed alla verifica delle attività di competenza dei consigli e dei collegi dei docenti.

La legge per questa funzione parla di "insegnanti specializzati" (art. 2) o "in possesso di particolari titoli di specializzazione" (art. 7) che purtroppo non esistono in numero sufficiente specialmente per la scuola media. [...].

La necessità di una organica qualificazione degli "insegnanti di sostegno", da più parti proclamata, è accompagnata dalla richiesta di una più chiara identificazione del loro ruolo.

Il processo di integrazione va rapporto alla peculiarità del singolo soggetto e non consente generalizzazioni. Naturalmente, l'attività di sostegno non è

un'azione meramente "creativa" da lasciare all'intuizione ed all'inventiva dei singoli operatori, e quindi alcuni criteri di fondo che costituiscano il presupposto di una valida metodologia di intervento possono essere proposti.

Sembra utile richiamare alcuni criteri che sono emersi dalla esperienza di diversi operatori che hanno agito e che agiscono con risultati positivi.

Le esperienze positive, che fortunatamente sono più numerose di quanto in quanto non si possa pensare, si verificano soprattutto dove la responsabilità dell'integrazione è assunta non dalla singola classe, ma da tutta la comunità scolastica, che costituisce di per sé uno dei sostegni più validi.

Altro elemento determinante per il successo dell'integrazione, secondo esperienze ormai acquisite, è la precisa individuazione delle condizioni soggettive del bambino, degli handicap veri e propri e degli impedimenti che ne condizionano lo sviluppo e di conseguenza, dei suoi specifici "bisogni educativi".

Terza condizione è l'esistenza di insegnanti di classe o di sostegno (o meglio: congiuntamente di classe e di sostegno e, per la scuola media, indipendentemente dalla materia che essi professano) capaci di rispondere ai bisogni educativi degli alunni con interventi calibrati sulle condizioni personali di ciascuno.[...].

Circolare Ministeriale 22 settembre 1983, n. 258
Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia
di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap

La Legge n. 517 del 1977 ha inteso favorire, nell'ambito della scuola dell'obbligo, l'attuazione del diritto allo studio di ciascun alunno e, in particolare, degli alunni portatori di handicap prevedendo, agli art. 2 e 7 che "...devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli Enti locali preposti, nei limiti delle disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal Consiglio scolastico distrettuale".

La molteplicità e la varietà delle esperienze sinora realizzate hanno consentito di individuare significativi contributi e compiti della scuola, particolarmente rispondenti alle finalità dell'integrazione degli alunni portatori di handicaps.

Se ne propone una esemplificazione:

- a) le prestazioni di servizio di insegnanti specializzati, assegnati alle scuole con un rapporto, di regola, di un insegnante ogni quattro alunni portatori di handicaps, con possibili deroghe, secondo accertate, particolari necessità;
- b) la precisazione del limite massimo di alunni per sezione o classe dove sia inserito un alunno portatore di handicaps, e del limite massimo di alunni portatori di handicaps che possono essere iscritti in ciascuna classe;
- c) la programmazione educativa e didattica prevista dai richiamati art. 2 e 7 della L. n. 517 del 1977;
- d) la specifica formazione in servizio dei docenti; [...].

3.3 Programmazione del “piano educativo individualizzato”

Gli operatori scolastici e gli operatori dei servizi territoriali di cui sopra, interessando i genitori di ciascun bambino, definiscono insieme un programma da attuare in un tempo determinato (mese, trimestre, anno scolastico); collegano e integrano nel "Piano educativo individualizzato" (vedi "Proposta allegata) gli interventi: didattici, educativi, terapeutici, riabilitativi (scolastici ed extrascolastici).

Vanno stabiliti i tempi e i modi delle verifiche, e concordate le modalità relative alla redazione, utilizzazione e conservazione della documentazione a cui fare congiunto, ricorrente riferimento.

Circolare Ministeriale n. 250/1985

Integrazione scolastica e bisogni educativi

Anzitutto è da chiarire che, dal punto di vista dell'azione educativa che la scuola deve compiere, non ha importanza tanto la classificazione tipologica dell'handicap, quanto l'analisi e la conoscenza delle potenzialità del soggetto che ne è portatore e la definizione dei suoi

"bisogni educativi". Le attestazioni diagnostiche cui fa riferimento la Circ. Min. n. 199 del 28 luglio 1979 sono attualmente di competenza dei servizi

esistenti nell'ambito delle UU.SS.LL. e costituiscono, al presente, un elenco necessario per mettere in moto le procedure amministrative relative alla nomina degli insegnanti di sostegno. Alla segnalazione dell'alunno come portatore di handicap ed alla acquisizione della documentazione attestante tale situazione deve far seguito, dopo un'attenta osservazione dell'alunno stesso, una "diagnosi funzionale" ad un intervento educativo e didattico adeguato, alla cui definizione provvederanno, ognuno per la parte di competenza, gli operatori delle UU.SS.LL., degli Enti locali e della scuola con la collaborazione dei genitori.[...].

Comunità scolastica e interventi di sostegno

Dalle considerazioni fin qui fatte risulta che la figura dell'insegnante di sostegno resta ancora un punto di riferimento per la scuola aperta all'integrazione degli alunni portatori di handicap. Essa trae la sua origine legislativa dagli art. 2 e 7 della L. 517/1977 e dall'art. 12 della L. 270/1982 e la sua denominazione dalla Circ. Min. 199 del 28 luglio 1979, le cui indicazioni di massima sono ancora valide. Si può ribadire che l'insegnante di sostegno partecipa, a pieno titolo, all'elaborazione e alla verifica di tutte le attività di competenza del consiglio d'interclasse e del collegio dei docenti. La responsabilità dell'integrazione dell'alunno in situazione di handicap e dell'azione educativa svolta nei suoi confronti è, al medesimo titolo, dell'insegnante di sostegno, dell'insegnante o degli insegnanti di classe o di sezione e della comunità scolastica nel suo insieme. Ciò significa che non si deve mai delegare al solo insegnante di sostegno l'attuazione del "progetto educativo individualizzato" poiché in tal modo l'alunno verrebbe isolato anziché integrato nel contesto della classe o nella sezione, ma che tutti i docenti devono farsi carico della programmazione e dell'attuazione e verifica degli interventi didattico-educativi previsti dal piano individualizzato. Spetta agli insegnanti di classe o di sezione, in accordo con l'insegnante di sostegno realizzare detto progetto anche quando quest'ultimo insegnante non sia presente nell'aula. Ciò per evitare i "tempi vuoti" che purtroppo spesso si verificano nella vita scolastica degli alunni portatori di handicap e che inducono semplicisticamente a richieste di una presenza sempre più prolungata

dell'insegnante di sostegno a fianco dei singoli alunni, travisando così il principio stesso dell'integrazione che è quello di fare agire il più possibile il soggetto insieme ai suoi compagni di classe, di sezione o di gruppo.

DPR 12 febbraio 1985, n. 104
Programmi didattici per la scuola elementare

Diversità e uguaglianza

[...]. Il processo di integrazione di alunni portatori di handicap, soprattutto se gravi, esige non tanto una "certificazione medica", quanto la possibilità per la scuola di affrontare il processo educativo didattico, sulla base di una "diagnosi funzionale" predisposta da servizi specialistici. La diagnosi funzionale deve porre in evidenza le principali aree di potenzialità e di carenza presenti nella fase di sviluppo osservata, cosicché gli interventi da attivare nel quadro della programmazione educativo-didattica, di competenza dei docenti, siano i più idonei a corrispondere ai bisogni ed alle potenzialità del singolo soggetto; tali interventi devono mirare a promuovere il massimo di autonomia, di acquisizione di competenze e di abilità espressive e comunicative e, fin dove è possibile, il possesso di basilari strumenti linguistici e matematici. In ogni caso, l'obiettivo dell'apprendimento non può mai essere disatteso e tanto meno sostituito da una semplice socializzazione "in presenza", perché il processo di socializzazione è in larga misura una questione di apprendimento, e perché la mancanza di corretti interventi di promozione dello sviluppo potrebbe produrre ulteriori forme di emarginazione. L'alunno in situazione di handicap pone alla scuola una domanda più complessa di aiuto educativo e di sostegno didattico. Mentre per la maggior parte dei soggetti può essere sufficiente il potenziamento, l'affinamento e la differenziazione della prassi didattica, per un minor numero di alunni in condizione di particolare gravità sono necessari interventi qualificati di didattica differenziata, integrata da sostegni terapeutici o riabilitativi. In questo quadro la scuola deve potersi avvalere della collaborazione di specialisti, nonché di servizi e di strutture stabilmente disponibili sul territorio. È necessario, in questi casi, che al suo lavoro si accompagnino lo sforzo solidale della famiglia e l'azione concorde di un

sistema socio-sanitario che realizzi forme di prevenzione, di intervento precoce e di assistenza.

Decreto Ministeriale 24 aprile 1986⁸
Nuova struttura dei corsi biennali di specializzazione

Premessa

[...] il processo di integrazione dell'alunno riguarda tutti i docenti e l'insegnante specializzato ha il compito precipuo di far sperimentare al contesto educativo la dinamica delle esigenze degli alunni portatori di handicap [...]. Tale insegnante deve superare le angustie di un ruolo limitato, assumendo una corretta competenza nelle problematiche dell'organizzazione scolastica, facendo valere concretamente le proprie capacità relazionali e comunicazionali, senza tuttavia prescindere dall'esercizio di specifiche competenze didattiche e curricolari.

Circolare Ministeriale 4 gennaio 1988, n.1
Continuità educativa nel processo di integrazione degli alunni portatori di handicap

Modalità operative di raccordo:

- 1) Nel periodo immediatamente successivo alle preiscrizioni degli alunni sarà utile effettuare incontri tra i capi d'istituto, gli insegnanti della sezione o della classe che il bambino portatore di handicap frequenta, i docenti di sostegno delle scuole materna ed elementare, o elementare e media, interessate al passaggio dell'alunno da un ordine di scuola a quello successivo, gli operatori dei servizi socio-sanitari e i genitori, per un primo esame della situazione ambientale nella quale il bambino dovrà inserirsi e per una prima valutazione di eventuali obiettive difficoltà riferite all'integrazione.
- 2) Al termine dell'anno scolastico conclusivo di una fase di scolarità dovrà essere fornita all'istituzione che accoglierà il bambino nel successivo ordine scolastico ogni notizia relativa agli interventi realizzati sul piano dell'integrazione e delle attività specificamente didattiche; dovrà altresì essere trasmessa integralmente la documentazione che riguarda l'alunno: diagnosi

⁸ I programmi furono modificati nel 1988 e oggetto di ulteriore revisione con Decreto ministeriale n. 226 del 27 giugno 1995.

funzionale, piano educativo individualizzato con le indicazioni relative alla sua attuazione, relazioni del docente di sostegno e degli insegnanti di sezione o di classe, scheda di valutazione ed ogni altro documento utile a favorire una iniziale conoscenza dell'iter scolastico del bambino e del livello di sviluppo raggiunto.

Si richiamano, a questo proposito, le indicazioni contenute nella C.M. n. 250 del 3/9/1985.

3) All'inizio dell'anno scolastico che segna il passaggio al successivo ordine di scuola, un incontro tra i capi d'istituto e gli insegnanti di sezione o di classe e di sostegno, che lasciano e accolgono l'alunno portatore di handicap, costituirà un impegno essenziale per l'integrazione del bambino nella nuova istituzione scolastica. L'incontro, finalizzato alla comunicazione di informazioni analitiche sulla personalità dell'alunno (e, in particolare, con riferimento alle difficoltà nell'apprendimento, alle condizioni affettivo-emotive, ai comportamenti...), potrà fornire elementi utili per la formulazione del nuovo piano educativo individualizzato e per accordare gli obiettivi educativi e didattici al livello di maturazione già raggiunto e al grado delle conoscenze già acquisite dall'alunno. Ci si avvarrà, in questa fase, della collaborazione degli operatori dei servizi socio-sanitari, secondo intese e accordi locali.

4) Un'ulteriore possibile forma di raccordo può essere costituita dalla partecipazione — a titolo consultivo — del docente di sostegno della scuola di provenienza dell'alunno alla programmazione del nuovo piano educativo individualizzato, partecipazione che il capo d'istituto della scuola che accoglie l'alunno, d'intesa con il direttore didattico competente, avrà cura di attivare, secondo le modalità indicate dal collegio dei docenti.

5) Nel caso in cui, per problematiche connesse alla situazione di handicap, il primo ambientamento nella nuova istituzione scolastica e il passaggio a nuove figure di riferimento costituiscano per l'alunno difficoltà tali da compromettere i risultati già raggiunti, potranno eccezionalmente essere sperimentati — previa autorizzazione del Provveditore agli Studi e limitatamente ai primi 2-3 mesi di frequenza del nuovo corso scolastico — interventi rivolti all'alunno da parte dell'insegnante di sostegno che lo ha seguito nel precedente ordine di scuola.

L'iniziativa, adeguatamente motivata, dovrà essere assunta, d'intesa, dai colleghi dei docenti delle due scuole interessate e la proposta dovrà essere trasmessa al Provveditore agli Studi dalla scuola che accoglierà o ha già accolto l'alunno.

Ovviamente l'utilizzazione dell'insegnante di sostegno dovrà essere programmata sulla base di un'attenta individuazione degli interventi e quantificando l'impegno orario strettamente necessario, in relazione anche alla diversa posizione giuridica del docente.

Tali iniziative, opportunamente programmate e realizzate all'interno del nuovo gruppo-classe in collaborazione con gli altri docenti che hanno parte attiva nell'integrazione, potranno contribuire a assicurare il bambino accompagnandolo nella delicata fase del cambiamento.

Circolare Ministeriale 22 settembre 1988, n. 262
Attuazione delle sentenze della Corte Costituzionale n. 215 1987
Iscrizione e frequenza nella scuola secondaria di II grado degli alunni
portatori di handicap

Premessa

[...] il principio secondo cui ai “capaci e meritevoli” è garantito il diritto all'istruzione, pur essendo espressamente riferito dallo stesso articolo ad agevolazioni di carattere economico, non esclude l'approntamento di altri strumenti che “rimuovono gli ostacoli che di fatto impediscono il pieno sviluppo della persona” (art. 2 della Legge 27 dicembre 1947 e art. 3 della Legge 27 dicembre 1947 (Costituzione)). Uno di tali strumenti per alunni con handicap è l'integrazione scolastica.

Per questi alunni “capacità e merito vanno valutati secondo parametri peculiari adeguati alle rispettive situazioni di minorazione”.

In tale ottica non può essere rifiutata l'iscrizione e/o la frequenza in modo aprioristico neppure ad alunni con handicap grave o gravissimo di qualunque natura; impedimenti alla loro frequenza devono valutarsi “esclusivamente in riferimento all'interesse dell'handicappato e non a quello ipoteticamente contrapposto della comunità scolastica, misurati su entrambi gli anzidetti

parametri (apprendimento ed inserimento) e non solo sul primo, e concretamente verificati alla stregua di già predisposte strutture di sostegno, senza cioè che la loro permanenza possa imputarsi alla carenza di queste”.

Ne consegue che l'effettività del diritto allo studio degli alunni con handicap fisico, psichico o sensoriale si evidenzia con la “doverosità delle misure di integrazione e sostegno idonee a consentire ai portatori di handicap la frequenza degli istituti di istruzione anche superiore: dimostrando tra l'altro che è attraverso questi strumenti, e non con sacrificio del diritto di quelli, che va realizzata la composizione tra la fruizione di tale diritto e l'esigenza di funzionalità del servizio scolastico”.

2) Opportunità delle intese fra Scuola U.S.L. ed enti locali

Alla luce dei principi enunciati dalla sentenza della Corte Costituzionale, si ritiene opportuno individuare nelle intese fra Scuola, U.S.L. ed Enti locali, una indispensabile misura di integrazione e sostegno idonea a garantire una razionale integrazione scolastica generalizzata di alunni con handicap anche nelle scuole secondarie di II grado.

6) Svolgimento dei programmi

L'integrazione scolastica di alunni con handicap [...] non può quindi limitarsi alla semplice “socializzazione in presenza”, ma deve garantire, di regola, apprendimenti globalmente rapportabili all'insegnamento impartito a tutti gli alunni di quel determinato indirizzo di studi.

Legge del 5 febbraio 1992, n. 104

Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate

Art. 12

Diritto all'educazione e all'istruzione

5. All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori

delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione.

Art. 13 **Integrazione scolastica**

5. Nella scuola secondaria di primo e secondo grado sono garantite attività didattiche di sostegno [...], realizzate con docenti di sostegno specializzati, nelle aree disciplinari individuate sulla base del profilo dinamico-funzionale e del conseguente piano educativo individualizzato.

6. Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti

Art. 14 **Modalità di attuazione dell'integrazione**

1. Il Ministro della pubblica istruzione provvede alla formazione e all'aggiornamento del personale docente per l'acquisizione di conoscenze in materia di integrazione scolastica degli studenti handicappati, ai sensi dell'articolo 26 del D.P.R. 23 agosto 1988, n. 399, nel rispetto delle modalità di coordinamento con il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica di cui all'articolo 4 della Legge 9 maggio 1989, n. 168. Il Ministro della pubblica istruzione provvede altresì:

- a) all'attivazione di forme sistematiche di orientamento, particolarmente qualificate per la persona handicappata, con inizio almeno dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado;
- b) all'organizzazione dell'attività educativa e didattica secondo il criterio della flessibilità nell'articolazione delle sezioni e delle classi, anche aperte, in relazione alla programmazione scolastica individualizzata;
- c) a garantire la continuità educativa fra i diversi gradi di scuola, prevedendo forme obbligatorie di consultazione tra insegnanti del ciclo inferiore e del ciclo superiore ed il massimo sviluppo dell'esperienza scolastica della persona

handicappata in tutti gli ordini e gradi di scuola, consentendo il completamento della scuola dell'obbligo anche sino al compimento del diciottesimo anno di età; nell'interesse dell'alunno, con deliberazione del collegio dei docenti, sentiti gli specialisti di cui all'articolo 4, secondo comma, lettera l), del decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, su proposta del consiglio di classe o di interclasse, può essere consentita una terza ripetenza in singole classi.

2. I piani di studio delle scuole di specializzazione di cui all'articolo 4 della Legge 19 novembre 1990, n. 341, per il conseguimento del diploma abilitante all'insegnamento nelle scuole secondarie, comprendono, nei limiti degli stanziamenti già preordinati in base alla legislazione vigente per la definizione dei suddetti piani di studio, discipline facoltative, attinenti all'integrazione degli alunni handicappati, determinate ai sensi dell'articolo 4, comma 3, della citata Legge n. 341 del 1990. Nel diploma di specializzazione conseguito ai sensi del predetto articolo 4 deve essere specificato se l'insegnante ha sostenuto gli esami relativi all'attività didattica di sostegno per le discipline cui il diploma stesso si riferisce, nel qual caso la specializzazione ha valore abilitante anche per l'attività didattica di sostegno.

3. La tabella del corso di laurea definita ai sensi dell'articolo 3, comma 3, della citata Legge n. 341 del 1990 comprende, nei limiti degli stanziamenti già preordinati in base alla legislazione vigente per la definizione delle tabelle dei corsi di laurea, insegnamenti facoltativi attinenti all'integrazione scolastica degli alunni handicappati. Il diploma di laurea per l'insegnamento nelle scuole materne ed elementari di cui all'articolo 3, comma 2, della citata Legge n. 341 del 1990 costituisce titolo per l'ammissione ai concorsi per l'attività didattica di sostegno solo se siano stati sostenuti gli esami relativi, individuati come obbligatori per la preparazione all'attività didattica di sostegno, nell'ambito della tabella suddetta definita ai sensi dell'articolo 3, comma 3, della medesima Legge n. 341 del 1990.

4. L'insegnamento delle discipline facoltative previste nei piani di studio delle scuole di specializzazione di cui al comma 2 e dei corsi di laurea di cui al comma 3 può essere impartito anche da enti o istituti specializzati all'uopo

convenzionati con le università, le quali disciplinano le modalità di espletamento degli esami e i relativi controlli. I docenti relatori dei corsi di specializzazione devono essere in possesso del diploma di laurea e del diploma di specializzazione.

5. Fino alla prima applicazione dell'articolo 9 della citata Legge n. 341 del 1990, relativamente alle scuole di specializzazione si applicano le disposizioni di cui al Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 417, e successive modificazioni, al Decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970 e all'articolo 65 della Legge 20 maggio 1982, n. 270.

6. L'utilizzazione in posti di sostegno di docenti privi dei prescritti titoli di specializzazione è consentita unicamente qualora manchino docenti di ruolo o non di ruolo specializzati. 7. Gli accordi di programma di cui all'articolo 13, comma 1, lettera a), possono prevedere lo svolgimento di corsi di aggiornamento comuni per il personale delle scuole, delle unità sanitarie locali e degli enti locali, impegnati in piani educativi e di recupero individualizzati.

Art. 15 **Gruppi di lavoro per l'integrazione scolastica**

2. Presso ogni circolo didattico ed istituto di scuola secondaria di primo e secondo grado sono costituiti gruppi di studio e di lavoro composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti con il compito di collaborare alle iniziative educative e di integrazione predisposte dal piano educativo.

DPR 24 Febbraio 1994 **Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap**

4. Profilo dinamico funzionale

1. Ai sensi dell'art. 12, comma 5, della legge n. 104 del 1992, il profilo dinamico funzionale è atto successivo alla diagnosi funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni). Il profilo dinamico

funzionale viene redatto dall'unità multidisciplinare di cui all'art. 3, dai docenti curricolari e dagli insegnanti specializzati della scuola, che riferiscono sulla base della diretta osservazione ovvero in base all'esperienza maturata in situazioni analoghe, con la collaborazione dei familiari dell'alunno.

5. Piano educativo individualizzato

1. Il Piano educativo individualizzato (indicato in seguito con il termine P.E.I.), è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992.

2. Il P.E.I. è redatto, ai sensi del comma 5 del predetto art. 12, congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dalla USL e/o USSL e dal personale insegnante curricolare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno.

Decreto Ministeriale 27 giugno 1995, n. 226 Nuovi programmi corsi di specializzazione ex DPR 970/75

Ai sensi e per gli effetti delle norme citate in premessa, sono approvati i nuovi programmi contenuti nell'all. A al presente decreto, del quale costituiscono parte integrante, unitamente alla prefazione ed alla presentazione degli stessi, per lo svolgimento dei corsi di specializzazione per la formazione di insegnanti preposti ad attività di sostegno ai fini dell'integrazione di alunni in situazione di handicap nelle scuole di ogni ordine e grado. I presenti programmi sostituiscono integralmente i precedenti.

I - Prefazione

Con D.M. del 9 novembre 1993 è stato avviato il riordinamento dei programmi fissati con i DD.MM. del 24 aprile 1986 e del 14 giugno 1988, per le modifiche e le integrazioni necessarie sia in riferimento ai contenuti delle aree informativa e formativa, sia in relazione agli aspetti applicativi degli stessi programmi e ciò per le seguenti considerazioni:

- la sentenza della Corte costituzionale del 5 giugno 1987, n. 215, e la legge 5 febbraio 1992, n. 104, nel confermare il diritto all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap a causa di minorazioni psicofisiche nella scuola materna e dell'obbligo, estendono tale diritto anche alla scuola secondaria di secondo grado e richiedono un più articolato ed efficace intervento formativo degli insegnanti destinati ad attività di sostegno, in un quadro sistemico di riferimento anche interistituzionale;
- i preesistenti programmi, di cui ai DD.MM. 24 aprile 1986 e 14 giugno 1988, in quanto anteriori all'entrata in vigore della legge 5 febbraio 1992, n. 104, risultano non del tutto coerenti con i principi e le modalità applicative richiamati da tale legge, nonché dalla sopra richiamata sentenza della Corte costituzionale, esigendo, conseguentemente, una revisione ed un adeguamento;
- un adeguamento dei programmi stessi si pone, inoltre, come conseguenza delle innovazioni intervenute in questi ultimi anni, in campo legislativo ed in ambito pedagogico-didattico, nonché delle nuove prospettive anche di carattere organizzativo ed amministrativo -in particolare l'autonomia scolastica- nel più ampio quadro della riforma del sistema scolastico;
- i risultati di un costante monitoraggio statistico sul fenomeno della presenza, nei vari ordini e gradi di scuola, di una varietà di casi di alunni in situazione di handicap hanno concordemente evidenziato l'emergere di diversi bisogni formativi dell'insegnante destinato alle attività di sostegno.

I programmi sono stati definiti sulla base di una preliminare ampia consultazione che ha fatto emergere la necessità e l'opportunità di:

- a) offrire una risposta, in tempi brevi, alle attese di formazione dei docenti nelle more dell'attuazione dell'art. 14 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, relativo alla formazione universitaria degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, in particolare per le attività di sostegno all'integrazione scolastica di alunni in situazione di handicap;
- b) elaborare curricoli che, pur caratterizzati da un impianto unitario, offrano ai docenti la possibilità di conseguire una preparazione diversificata in rapporto agli ordini e ai gradi di scuola;

c) prevedere un impianto disciplinare globale che possa essere modularizzato e diversificato, in rapporto alla diversa preparazione di base dei corsisti, nonché agli eventuali crediti formativi dagli stessi vantati ed eventualmente riconosciuti;

d) prevedere una strutturazione dei corsi finalizzata alla formazione in servizio, periodica e programmata, per tutti i docenti.

Il riordino dei programmi, infine, è stato suggerito dall'avvertita esigenza di:

- garantire all'insegnante assegnato alle attività di sostegno l'acquisizione di competenze relazionali, disciplinari e soprattutto metodologiche, nonché di conoscenze generali relative alle situazioni di handicap;
- far emergere con chiarezza il legame tra contenuti e metodo, da cui, pertanto, possa conseguire una perfetta saldatura tra esigenze culturali e capacità operative, tra contenuti teorici ed aspetti applicativi.

II – Presentazione dei nuovi programmi

Nel redigere i presenti programmi, si è operato facendo una netta distinzione fra: a) momento di impostazione e attuazione della formazione iniziale del docente e b) momento destinato alla formazione ricorrente e in servizio, all'aggiornamento e riqualificazione del personale docente stesso, con particolare riguardo a quello con esperienza didattica ormai consolidata nella scuola di Stato.

La L. n. 341/1990 e, per l'handicap, le L. 104/1992 hanno, com'è noto, demandato la formazione iniziale di cui al punto a) alle università. In attesa che tale normativa trovi compiuta attuazione, i programmi intendono porsi un duplice obiettivo: sopperire alla mancata attuazione della formazione universitaria a carattere iniziale ed elaborare nel contempo un progetto formativo articolato modularmente, che risulti fruibile anche in un disegno di formazione e di qualificazione successivo.

Quanto sopra, in rapporto ai seguenti punti di riferimento.

1 - Nuove prospettive per la funzione di docente specializzato

L'azione finalizzata alla integrazione scolastica dei soggetti in situazione di handicap deve impegnare la struttura sociale nel suo complesso, più specificatamente tutto il sistema scolastico, e non più solamente alcuni

operatori di esso. Resta senza dubbio essenziale ed insopprimibile, allo stato dei bisogni e della normativa, la figura del docente "specialista" quale risorsa della scuola e nella scuola, ma la risposta all'esigenza di integrazione non può più esaurirsi nè quindi limitarsi alla formazione di personale "specializzato", evidenziandosi invece inderogabile la necessità che tutto il personale scolastico sia riqualificato in funzione della messa in atto di strategie e di tecniche che consentano di realizzare una piena ed effettiva integrazione scolastica.

2 - Progetto ricorrente di aggiornamento e/o riqualificazione

Conseguentemente, si è operato nell'ottica di costruire un programma che consenta la realizzazione di un sistema coordinato di corsi per la qualificazione del personale docente che dovrà svolgere attività di sostegno all'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap e per iniziative di aggiornamento per tutto il personale in servizio: 1) a cui gradualmente possano accedere tutti i docenti in servizio e 2) che, in prospettiva, possa trasformarsi in un sistema di aggiornamento permanente e ricorrente.

III – Premessa ai programmi

1. Generalità

Questi programmi vedono la luce al termine di una trentennale azione ed esperienza di integrazione scolastica che, nata in forma spontanea nella scuola elementare, approda ora nella scuola secondaria superiore, interessando quindi tutti i segmenti del curriculum scolastico.

I doveri e la prassi della "integrazione scolastica" si trova oggi a rapportarsi con ordini e gradi di scuola caratterizzati da programmi ed assetti organizzativi molto diversi fra loro, in un continuo processo di innovazione ordinamentale, programmatico e metodologico.

I problemi operativi posti da una attività educativa e di istruzione volta alla integrazione investono pertanto, nella scuola dell'autonomia, l'intero sistema scolastico.

Pare compito di questo decennio dare risposta all'esigenza di:

- adeguare le procedure e le prassi della integrazione scolastica ai programmi e ai diversi assetti organizzativi che caratterizzano vari ordini e gradi del sistema scolastico;

- raccordare obiettivi e metodi, per equilibrare l'azione integrativa con quella assertiva nella prassi di educazione e di istruzione della scuola.

Posto che l'impegno dell'azione di integrazione è compito di tutti gli operatori del sistema scolastico, deve necessariamente realizzarsi una azione di riqualificazione e di formazione continua di tutti i docenti.

Quanto sopra, evidentemente, non potrà che realizzarsi con gradualità e processualità. Per il sistema scolastico si è evidenziata la necessità di figure specialistiche, ma esse non debbono essere fonte di "separatezza". Separatezza, è bene ricordarlo, che mina alle fondamenta l'azione volta ad ottenere integrazione e non segregazione o mera tolleranza di presenza.

A questo proposito appare opportuno, infatti, sottolineare come l'esercizio della azione professionale-docente, da parte dell'insegnante che ha frequentato il corso, non possa in alcun modo essere sostitutiva di quella normalmente esercitata dai colleghi, ma debba essere invece una sorta di supporto, destinato ad evidenziare ai colleghi stessi i nodi metodologici e didattico-disciplinari in cui più si inceppa l'azione di educazione ed istruzione nei confronti di soggetti in situazione di handicap.

Alla individuazione ed evidenziazione di nodi, seguirà poi un lavoro congiunto di ricerca delle strategie e delle tecniche (anche in ambito disciplinare) per sciogliere o recidere i nodi stessi.

Non pare assolutamente possibile ipotizzare soluzioni di delega per il superamento delle difficoltà, bensì appare molto importante che le risorse di docenza aggiuntive e specializzate (i cosiddetti insegnanti di sostegno) possano essere spese per un lavoro di collaborazione sia sul piano della progettualità e della programmazione dell'azione scolastica che sul piano della realizzazione operativa del progetto stesso.

Pare utile sottolineare, inoltre, che le risorse di docenza aggiunte, ben lungi da costituire un patrimonio di esperti nel "del disciplinare o della didattica", di fatto si connotano come un arricchimento delle potenzialità per individuare e definire tratti essenziali, per circoscrivere problemi, per progettare e definire ipotesi di soluzione degli stessi e per migliorare il tessuto relazionale del sistema.

In buona sostanza, questo arricchimento della potenzialità della funzione docente dovrebbe riuscire a garantire, in ogni ordine e grado di scuola, il necessario equilibrio fra “momento educativo” e “momento di istruzione”, attraverso la costruzione di un efficace ambiente educativo in cui le corrette ed equilibrate relazioni interpersonali mai vengono ad essere compresse o sacrificate al mito dello standard o della norma.

Le risorse di sostegno aggiuntive, inoltre, potranno essere utili per individuare gli specifici bisogni personali dei soggetti in difficoltà, sia in riferimento alla minorazione che li ha colpiti che in ordine alle modalità del vissuto individuale degli impedimenti conseguenti.

Le stesse risorse, poi, dovrebbero assolvere al compito di facilitare i rapporti e le relazioni fra operatori, tanto all'interno del sistema scolastico quanto al di fuori dello stesso (famiglia, altre agenzie educative, USL, etc.).

In sintesi, il docente che si dedicherà al lavoro di sostegno dovrà

- possedere la capacità di individuare e circostanziare i problemi;
- provvedere ad affinare la propria funzione docente;
- conseguire approfondite abilità sul piano relazionale.

2 - Finalità ed obiettivi dei corsi di specializzazione

I programmi dei corsi di specializzazione intendono promuovere un percorso formativo in grado di porre i docenti nelle condizioni di sapere riconoscere, affrontare e risolvere i più comuni problemi di insegnamento posti dalla diversità che caratterizza i modi di relazionarsi con ciascuno degli allievi e degli allievi fra di loro.

Nell'ambito dell'attenzione rivolta alle differenze individuali, che si ritiene debba costituire una connotazione tipica dei sistemi scolastici più evoluti, il modello di corso qui elaborato mira a fornire una attualizzata professionalità per ciò che concerne la trattazione educativo-didattica di problemi connessi con le situazioni di handicap conseguenti a disabilità, minorazioni o stati psicofisici di svantaggio di alcuni alunni. Questa ottica implica il conseguimento di una preparazione culturale e professionale più avanzata.

Tale preparazione — che considera il rispetto della diversità come presupposto di garanzia del diritto allo studio di ciascun cittadino — deve comunque appartenere a qualsiasi docente.

Data la necessaria prospettiva di diffusione generalizzata di questo obiettivo, il termine specializzazione è motivato dalle considerazioni teoriche sopra espresse e trova giustificazione nelle attuali condizioni giuridico-formali, che vedono la completa assunzione della formazione iniziale degli insegnanti da parte dell'università

In altre parole, i traguardi finali di formazione generale, attesi dagli sviluppi del corso, dovranno progressivamente, ed in tempi brevi, interessare tutti i docenti, indipendentemente dalle attribuzioni loro spettanti, dalle discipline loro affidate, dall'ordine di scuola, dal maggiore o minore coinvolgimento nella gestione di specifiche situazioni di handicap, dal tipo di minorazione o di disabilità degli alunni.

Sulle stesse basi si disegna la struttura innovativa del corso, caratterizzata da blocchi disciplinari aperti e flessibili, in grado di adattarsi e corrispondere alle specifiche esigenze formative dei singoli docenti, secondo i gradi ed i campi di formazione e di approfondimento individuati nel processo di formazione permanente di ciascun insegnante, nonché in relazione alle periodiche necessità di aggiornamento.

Il percorso formativo trova la sua espressione più ricca nella relazione interdisciplinare, assumendosi come imprescindibile la concorrenza di più contributi nella costruzione e nella appropriazione di una coerente ed efficace professionalità docente.

Il progetto di corso — anche mediante una impostazione organizzativa che ne rende visibile la filosofia di fondo — intende mantenere preminente il senso di una proposta formativa prioritariamente destinata ai docenti in servizio. Da questa impostazione derivano:

- a) la pregnanza della componente operativa;
- b) la previsione della possibilità di utilizzazione di crediti formativi da parte dei frequentanti.

La prima tipizzazione si pone anche come elemento distintivo rispetto alle competenze di approfondimento teorico e di ricerca sperimentale riconosciute alle istituzioni universitarie, cui spetta la titolarità dei corsi di specializzazione post-lauream.

Con la seconda caratterizzazione si vuole introdurre, come si è prima accennato, il criterio della sistematicità e della flessibilità nella formazione e nell'aggiornamento permanente degli insegnanti, insieme con il principio della riconoscibilità degli esiti dei momenti individuali di studio e di aggiornamento, i quali andrebbero altrimenti dispersi (dando luogo a costi sociali aggiuntivi nonché a processi di disincentivazione nelle persone interessate).

I nuovi programmi mirano, in definitiva, a rendere il più concretamente possibile e fattibile la personalizzazione del percorso formativo generale, sia sulla base della specifica formazione iniziale ed in itinere dei singoli docenti, sia in relazione a peculiari esperienze ed esigenze professionali, riconducibili tra l'altro ai diversi ordini di scuola, ai differenti interessi disciplinari, alle specifiche connotazioni e valenze epistemologiche che una stessa disciplina assume in relazione alle fasi evolutive degli alunni.

Ordinanza Ministeriale 27 maggio 1997, n. 330
Norme per lo svolgimento degli scrutini ed esami nelle scuole statali e non
statali d'istruzione elementare, media e secondaria superiore. Anno
scolastico 1996/97.

I docenti di sostegno, a norma dell'art. 315 — comma quinto — del D.L.vo 16.4.94, n.297 - fanno parte del Consiglio di classe e partecipano, pertanto, a pieno titolo alle operazioni di valutazione con diritto di voto per tutti gli alunni della classe.

Legge 27 dicembre 1997, n. 449
Art. 40

I criteri di ripartizione degli insegnanti di sostegno tra i diversi gradi di scuole ed, eventualmente, tra le aree disciplinari dell'istruzione secondaria, nonché di

assegnazione ai singoli istituti scolastici sono stabiliti [...] assicurando la continuità educativa degli insegnanti di sostegno in ciascun grado di scuola.

Decreto Ministeriale 24 luglio 1998, n. 331
Art. 40

40.1. Al fine di assicurare la continuità educativa degli insegnanti di sostegno, il Provveditore

agli studi assegna i posti [...] alle singole istituzioni scolastiche tenendo conto:

- della tendenza delle presenze di alunni in situazioni di handicap nell'ultimo triennio;
- delle necessità di dotare ogni circolo didattico e istituto di un, gruppo stabile di insegnanti, allo scopo di garantire l'efficace utilizzazione delle risorse professionali;
- dell'esistenza di progetti educativi individualizzati a lungo termine

4 agosto 2009
Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità

2.5 Il docente assegnato alle attività di sostegno

L'assegnazione dell'insegnante per le attività di sostegno alla classe, così come previsto dal Testo Unico L. 297/94 rappresenta la “vera” natura del ruolo che egli svolge nel processo di integrazione. Infatti è l'intera comunità scolastica che deve essere coinvolta nel processo in questione e non solo una figura professionale specifica a cui demandare in modo esclusivo il compito dell'integrazione. Il limite maggiore di tale impostazione risiede nel fatto che nelle ore in cui non è presente il docente per le attività di sostegno esiste il concreto rischio che per l'alunno con disabilità non vi sia la necessaria tutela in ordine al diritto allo studio. La logica deve essere invece sistemica, ovvero quella secondo cui il docente in questione è “assegnato alla classe per le attività di sostegno”, nel senso che oltre a intervenire sulla base di una preparazione specifica nelle ore in classe collabora con l'insegnante curricolare e con il Consiglio di Classe affinché l'iter formativo dell'alunno

possa continuare anche in sua assenza. Questa logica deve informare il lavoro dei gruppi previsti dalle norme e la programmazione integrata.

La presenza nella scuola dell'insegnante assegnato alle attività di sostegno si concreta quindi, nei limiti delle disposizioni di legge e degli accordi contrattuali in materia, attraverso la sua funzione di coordinamento della rete delle attività previste per l'effettivo raggiungimento dell'integrazione.

Decreto 10 settembre 2010, n. 249⁹

Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244».

Art. 13

Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità

1. In attesa della istituzione di specifiche classi di abilitazione e della compiuta regolamentazione dei relativi percorsi di formazione, la specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità si consegue esclusivamente presso le università. Le caratteristiche dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, che devono prevedere l'acquisizione di un minimo di 60 crediti formativi, comprendere almeno 300 ore di tirocinio pari a 12 crediti formativi universitari e articolarsi distintamente per la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondo grado, sono definite nel regolamento di ateneo in conformità ai criteri stabiliti dal Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sentiti il Consiglio universitario nazionale e le associazioni nazionali competenti per materia. Ai corsi, autorizzati dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, possono accedere gli insegnanti abilitati.

⁹ Tale Decreto è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 2 aprile 2012.

2. Le università possono avvalersi, per lo svolgimento di specifici insegnamenti non attivati nell'ambito dell'ateneo, di personale in possesso di specifica e documentata competenza nel campo delle didattiche speciali.
3. I corsi sono a numero programmato dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca tenendo conto delle esigenze del sistema nazionale di istruzione e presuppongono il superamento di una prova di accesso predisposta dalle università.
4. A conclusione del corso il candidato che supera con esito favorevole l'esame finale consegue il diploma di specializzazione per l'attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità.
5. La specializzazione di cui al comma 4 consente l'iscrizione negli elenchi per il sostegno ai fini delle assunzioni a tempo indeterminato ed a tempo determinato sui relativi posti disponibili.

Decreto 30 settembre 2011
Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il
conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi
degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.

Art. 1
Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità

1. In attesa della definizione di specifiche classi di concorso e della correlata istituzione di apposite lauree magistrali, le attività di sostegno didattico di cui all'art. 13, commi 3, 5 e 6 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, sono svolte da insegnanti muniti della relativa specializzazione conseguita nelle università, attraverso corsi attivati secondo i criteri stabiliti dal presente decreto.

Art. 2
Corsi di specializzazione per le attività di sostegno

1. Il profilo del docente specializzato, le tematiche delle prove di accesso, gli insegnamenti e le attività laboratoriali e di tirocinio, i crediti formativi universitari e gli aspetti organizzativi dei corsi di specializzazione per le

attività di sostegno sono definiti negli allegati A, B e C, che costituiscono parte integrante del presente decreto¹⁰.

Decreto 16 aprile 2012, n.7¹¹

Art.1

Modalità di formazione del personale scolastico sull'integrazione degli alunni con disabilità

1. Il presente decreto regola i corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno destinati al personale docente in esubero.

Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012

Strumenti di intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica¹²

2.1.2 L'équipe di docenti specializzati (docenti curricolari e di sostegno)

Ferme restando la formazione e le competenze di carattere generale in merito all'inclusione, tanto dei docenti per le attività di sostegno quanto per i docenti curricolari, possono essere necessari interventi di esperti che offrano soluzioni rapide e concrete per determinate problematiche funzionali. Si fa riferimento anzitutto a risorse interne ossia a docenti che nell'ambito della propria esperienza professionale e dei propri studi abbiano maturato competenze su tematiche specifiche della disabilità o dei disturbi evolutivi specifici.

Possono pertanto fare capo ai CTS équipe di docenti specializzati - sia curricolari sia per il sostegno - che offrono alle scuole, in ambito provinciale, supporto e consulenza specifica sulla didattica dell'inclusione. La presenza di docenti curricolari nell'équipe, così come nei GLH di istituto e di rete costituisce un elemento importante nell'ottica di una vera inclusione scolastica.

¹⁰ Rinviamo l'approfondimento degli allegati A, B e C al paragrafo 1.2.

¹¹ In riferimento a tale Decreto, «[q]uanto ai principi ispiratori e ai contenuti dei programmi (offerta didattica, criteri di accesso, valutazione ed esame conclusivo), si rifà al precedente DM del 30 settembre 2011 [...]» (Nocera, 2012, p. 309).

¹² Con i termini *Bisogni Educativi Speciali* (BES), si intendono: alunni con disabilità; alunni con DSA; alunni con svantaggio socio-economico, linguistico, culturale. A queste tipologie, la Direttiva del 27 dicembre 2012 offre la possibilità di utilizzare misure compensative e dispensative delineate nelle *Linee Guida* che accompagnano la Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.

1.2 La formazione e lo sviluppo professionale dell'insegnante di sostegno in Italia

Come abbiamo visto dalla rassegna normativa esposta nel precedente paragrafo, negli anni Settanta inizia in Italia un processo legislativo e formativo che ha permesso l'entrata nelle scuole italiane di tutti quegli allievi che fino a quel momento erano 'reclusi' nelle scuole speciali e nelle classi differenziali, emarginati e allontanati, quindi, dalla partecipazione alla vita sociale e civile del nostro Paese¹³. Per quanto riguarda l'integrazione scolastica, come è noto, la Legge n. 517 del 4 agosto 1977 dà inizio ad una vera e propria "rivoluzione copernicana" che garantisce, da un lato, il diritto delle persone con disabilità a partecipare alla vita scolastica¹⁴ e, dall'altro, sancisce anche "l'integrazione"

¹³ Senza pretesa di esaustività, indichiamo di seguito le tappe ritenute più significative del graduale processo di inserimento delle persone disabili nel sistema scolastico nazionale: Legge del 30 marzo 1971, n. 118 *"Nuove forme in favore degli invalidi civili e dei mutilati"*; Ministero della Pubblica Istruzione *"Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati"* del 1975; Legge del 4 agosto 1977, n. 517 *"Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico"*; Legge 5 febbraio 1992, n. 104 *"Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate"*; Decreto Presidente della Repubblica 24 febbraio 1994 *"Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap"*; 4 agosto 2009 *"Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità"*; Legge 8 ottobre 2010, n. 170 *"Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento"*.

¹⁴ A tal proposito ricordiamo di seguito alcuni passaggi ritenuti rilevanti della Legge n. 517 del 4 agosto 1977: «Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzate per gruppi di alunni della classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicaps con la prestazione di insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, anche se appartenenti a ruoli speciali, o ai sensi del quarto comma dell'articolo 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820. Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psicopedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive, competenze dello Stato e degli enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal consiglio scolastico distrettuale» (art. 2); «Al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche di integrazione anche a carattere interdisciplinare, organizzate per gruppi di alunni della stessa classe o di classi diverse, ed iniziative di sostegno, anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito della programmazione di cui al precedente comma sono previste forme di integrazione e di sostegno a favore degli alunni portatori di handicaps da realizzare mediante la utilizzazione dei docenti, di ruolo o incaricati a tempo indeterminato, in servizio nella scuola media e in possesso di particolari titoli di specializzazione, che ne facciano richiesta, entro il limite di una unità per ciascuna classe che accolga alunni portatori di handicaps e nel numero massimo di sei ore settimanali» (art. 7).

degli insegnanti specializzati che fino a quel momento avevano vissuto la loro professione in istituzioni separate¹⁵. Questi ultimi si erano formati presso le «Scuole di Metodo per Ciechi e Sordomuti oppure avevano frequentato i corsi di Fisiopatologia dello Sviluppo Fisico e Psicico e le Scuole Magistrali Ortofreniche per seguire i “fanciulli anormali” (**R.D. n. 577/28, art. 230**) nelle scuole speciali» (Fadis, 2009), e per seguire «i soggetti ipodotati intellettuali non gravi, disadattati ambientali, o con anomalie del comportamento, per i quali possa prevedersi il reinserimento nella scuola comune, (**DPR n. 1518/67**) nelle classi differenziali (dette sezioni speciali nella scuola materna)» (*ibidem*). Di norma le specializzazioni avevano carattere monovalente e i corsi avevano durata annuale.

Ciò corrispondeva ad una formazione di carattere medico, incentrata su una visione riabilitativa degli interventi.

Successivamente, con il **D.P.R n.970 del 31 ottobre 1975** “Norme in materia di scuole aventi particolari finalità” viene uniformata la preparazione dei docenti specializzati. Nello specifico il D.P.R. n.970:

- stabilisce che il personale direttivo e docente impegnato in interventi specializzati a carattere continuativo dovesse essere «fornito di apposito titolo di specializzazione da conseguire al termine di un corso teorico-pratico di durata biennale presso scuole o istituti riconosciuti dal Ministero della pubblica istruzione»;
- autorizza le scuole magistrali ortofreniche e le scuole di metodo a continuare la loro attività di formazione docente in attesa di una nuova disciplina legislativa applicativa del decreto;
- abolisce i corsi di fisiopatologia dello sviluppo fisico e psichico nati nel 1928.

Con il **D.M. del 3 giugno 1977** vennero approvati i nuovi programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo di scuole e

¹⁵ Prende avvio così, come scrive d’Alonzo, «Il cammino del rispetto di tutte le diversità presenti in classe – il cammino dell’integrazione [...]. Un cammino questo che, a di più di trent’anni di distanza, ha contribuito al *rinnovamento didattico*, all’*accoglienza delle diversità*, all’*apertura ai contributi esterni* e al *lavoro in team* (Canevaro, d’Alonzo, Ianes, & Caldin, 2011, p. 14).

istituti che perseguivano particolari finalità. Come dichiarato nella Premessa, tali corsi rispondevano alla duplice esigenza:

1) quella di assegnare un carattere polivalente alla specializzazione del docente per poter rispondere ai bisogni di docenti ed educatori che operavano nei vari ordini e gradi di scuola a favore tanto della generalità degli alunni, quanto, in particolare, dei soggetti con difficoltà fisio-psichico-sensoriali e con disturbi nella sfera affettivo-comportamentale;

2) quella di fare propria una visione unitaria dell'alunno pur nella differenziazione delle problematichità, in quanto l'allievo con difficoltà di sviluppo o di apprendimento veniva considerato come:

«individuo totale, poiché, al di là delle proprie difficoltà, egli esiste e si rivela come persona con i bisogni e i desideri degli altri coetanei, con gli stessi diritti e le stesse aspettative, commisurabili secondo il proprio pieno sviluppo».

Nello specifico, i programmi collegavano l'«area introduttiva» con quella «formativa», attraverso le esperienze di gruppo e di tirocinio guidato. Il corso infatti prevedeva:

a) esperienze di gruppi di discussione, di ricerca e di formazione allo scopo di rendere attiva e responsabile la partecipazione degli allievi e di assicurare la disponibilità ai rapporti interpersonali; b) seminari interdisciplinari per garantire la correlazione e la integrazione dei vari insegnamenti;

c) esercitazioni e tirocinio che mettano in condizione di avere, nel contempo, una visione unitaria dell'alunno con difficoltà ed una esperienza di «prassi operativa» dello specifico settore.

Il «tirocinio guidato», svolto nel primo anno di corso, riguardava l'osservazione operata sull'insegnamento individualizzato e sulle dinamiche relazionali nel gruppo di apprendimento e nel gruppo insegnante, mentre quello secondo anno era rivolto all'osservazione degli aspetti patologici delle strutture e delle dinamiche umane e dell'apprendimento, agli aspetti relativi ai criteri di intervento terapeutico, sulle esperienze della metodologia e della didattica dell'intervento educativo e rieducativo.

Inoltre, il corso biennale (da seguire da ottobre a giugno) era unitario sul piano organizzativo e didattico ed erano previste sezioni separate per docenti ed educatori della scuola materna, elementare e secondarie ed eventualmente per assistenti-educatori. Le lezioni ed esercitazioni dell'area informativa erano comuni per tutte le sezioni e ciò che diversificava le sezioni era il tirocinio guidato che avveniva nell'ordine di scuola (materna, elementare o secondarie) per la quale i frequentanti avevano i titoli. Si identificarono, dunque, due aree di intervento: un informativa con non meno di 300 ore di lezioni teoriche, e l'altra formativa con non meno di 350 ore di esperienze di gruppo e di tirocinio guidato. Tale impostazione nasceva dalla «necessità di privilegiare, nella struttura e nello svolgimento del corso, la «formazione» dei partecipanti, intesa soprattutto come capacità di analisi delle proprie ed altrui motivazioni; capacità di operare vive relazioni umane; capacità di iniziativa correlata alla disponibilità all'azione pluriprofessionale, con interventi coordinati sulla realtà sociale e in ordine alla stretta interazione tra scuola, famiglia e ambiente sociale; larga tolleranza alle frustrazioni; ed infine capacità di autodeterminazione nell'aggiornamento permanente “sul campo”»¹⁶. Tale curriculum di studio, pertanto, «[...] prevedeva un training formativo sostanzialmente centrato sulla didattica delle materie» (Schettini, 1993, p. 29). Questa la formazione degli insegnanti specializzati fino al 1986. Infatti, con **Decreto del Ministero della Pubblica Istruzione, il 4 aprile del 1984** venne costituita una commissione di studio per il riordinamento dei corsi di specializzazione la quale evidenziò come:

«[...] la preparazione fornita dai programmi del 1977 non risultasse più congruente alle prestazioni professionali richieste successivamente dalla realtà della scuola; tali programmi infatti davano uno spazio eccessivo alle discipline medico-sanitarie rispetto a quelle pedagogico-didattiche. Inoltre, la commissione aveva delle riserve sul fatto che quei programmi attuassero effettivamente il

¹⁶ Ricordiamo che dopo due mesi usciva la Legge 517.

principio di polivalenza contenuto nelle premesse» (Piazza, 2009, p. 122).

Pertanto, successivamente, con il **D.M del 24 aprile 1986** del Ministro Falcucci vennero rinnovati i programmi per i corsi biennali, dando vita ad una prima modifica del sistema di formazione degli insegnanti di sostegno. Nello specifico, il Decreto Falcucci, scrive A.M. Favorini (2009):

«pur non sottovalutando le peculiarità di determinate tipologie di handicap, per le quali è richiesto un approccio sostenuto da competenze specifiche auspicava [...] al contempo, lo sviluppo nei futuri insegnanti specializzati di una visione più ampia della persona disabile, non eccessivamente strutturata e schematica, che lasciasse spazio ad un intervento a carattere pedagogico, più che medico o riabilitativo» (p. 46).

Con tale decreto, si identifica il profilo culturale e professionale dei futuri docenti specializzati e i corsi diventano polivalenti cioè diretti al conseguimento di un approccio integrato e non settoriale rispetto alle diverse tipologie di disabilità. Quindi si fa strada un nuovo tipo di formazione, di taglio prevalentemente pedagogico strutturata in tre poli: il primo, indicato come *Aree disciplinari*, che riguardava la pedagogia, la psicologia e la clinica; il secondo, chiamato *Dimensione operativa*, relativo alla prassi, riguardava la metodologia osservativa, la valutazione funzionale, l'analisi delle dinamiche relazionali, la programmazione curriculare, le strategie legate alle tecnologie e ai sussidi, l'integrazione organizzativa; il terzo polo, definito *Didattica curriculare*, destinato a tradurre la didattica generale in didattica finalizzata alle condizioni della minorazione visiva e uditiva (cfr. Piazza, 2009, p.123). Inoltre era previsto un *tirocinio diretto guidato*, di 150 ore annuali, da svolgersi nella scuola attraverso un monitoraggio adeguato e un *tirocinio indiretto e guidato* da svolgersi in 100 ore annuali (pp. 123-124). Pertanto,

«[...]», il ridimensionamento delle discipline medico-sanitarie mira ad eliminare un tipo di nozionismo sicuramente poco produttivo a favore di una competenza

culturale più ampia. Il fatto che la richiesta delle famiglie opti, in genere, per un tipo di intervento riparatore, mentre la realtà del bambino handicappato consente altri tipi di riequilibrio, necessita di essere correttamente gestito e quindi implica una notevole capacità di collaborazione tra insegnanti e terapisti. La formazione prevalentemente pedagogico-didattica comporta, e non esclude, un <<saper fare>> che non può prescindere dalla dimensione biopsicologica» (D.M. 24 aprile 1986, *Programma del corso Biennale di specializzazione. Premessa*).

Gli anni Novanta segnarono un importante cambiamento nell'ambito della formazione del personale docente. In particolare, con la **Legge 19 novembre 1990 n. 341** veniva decretato il principio della formazione iniziale di livello universitario di tutti i docenti e con la **Legge-quadro 5 febbraio 1992 n. 104** si estendeva tale principio anche alla formazione degli insegnanti specializzati (art. 14)¹⁷.

Successivamente, l'uscita della Legge-quadro *per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* n.104/92, la necessità di una generale riforma dell'intero sistema scolastico (il cui primo momento doveva riguardare l'autonomia organizzativa e amministrativa) e il passaggio alla formazione universitaria per tutti i docenti richiesero cambiamenti e nuove riorganizzazioni dei corsi di formazione per le attività di sostegno. Tali cambiamenti furono introdotti con il **D.M. n. 226 del 1995** (*Nuovi programmi corsi di specializzazione ex DPR 970/75*) che videro «la luce al termine di una trentennale azione ed esperienza di integrazione scolastica che, nata in forma spontanea nella scuola elementare, approda[va] ora nella scuola secondaria superiore, interessando quindi tutti i segmenti del curriculum scolastico» (cfr. III-Premessa ai programmi. 1. Generalità, D.M. n. 226 del 1995). Essi dichiaravano nuove prospettive per la funzione di docente specializzato in quanto:

¹⁷ A tal proposito ricordiamo che solo alla fine degli anni novanta, con le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento secondario e con l'istituzione dei Corsi di Laurea in Scienza della Formazione Primaria, tali disposizioni normative troveranno attuazione.

«[l']azione finalizzata alla integrazione scolastica dei soggetti in situazione di handicap deve impegnare la struttura sociale nel suo complesso, più specificatamente tutto il sistema scolastico, e non più solamente alcuni operatori di esso. Resta senza dubbio essenziale ed insopprimibile, allo stato dei bisogni e della normativa, la figura del docente 'specialista' quale risorsa della scuola e nella scuola, ma la risposta all'esigenza di integrazione non può più esaurirsi né quindi limitarsi alla formazione di personale "specializzato", evidenziandosi invece inderogabile la necessità che tutto il personale scolastico sia riqualificato in funzione della messa in atto di strategie e di tecniche che consentano di realizzare una piena ed effettiva integrazione scolastica» (cfr. II – Presentazione dei nuovi programmi. 1. Nuove prospettive per la funzione di docente specializzato", D.M. n. 226 del 1995).

All'interno dei programmi erano presenti un momento di formazione iniziale e un momento di formazione ricorrente e in servizio del docente. I singoli curricula disciplinari erano raggruppati nelle seguenti in cinque aree (ciascuna delle quali comprende le discipline a fianco elencate):

1. il *quadro*: legislazione, sociologia e pedagogia (250 ore);
2. il *soggetto*: psicologia e biologia (200 ore);
3. il *metodo*: i problemi di metodologia (120 ore);
4. i *linguaggi*: comunicazione non verbale, lingua, logica e matematica (280 ore)
5. la professionalità: rielaborazione dell'esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali (300 ore)¹⁸.

In sintesi, il monte ore complessivo per due anni di corso era di 1150 ore¹⁹. Si aprivano, dunque, nuove prospettive per la funzione dell'insegnante di

¹⁸ Quest'ultima area sostituì le attività che nei precedenti programmi erano state indicate con la dizione "dimensione operativa" e "tirocinio indiretto".

¹⁹ Con l'O.M. 72/96, tali corsi tornarono ad essere assegnati a enti statali e non statali riconosciuti e i contenuti disciplinari dei moduli ne costituirono il programma.

sostegno in quanto si sottolineava la sua funzione di risorsa di sistema “essenziale e insopprimibile”. In particolare nella *Premessa ai programmi* si evidenziava come l’integrazione sia compito di tutti gli operatori del sistema scolastico, essa deve attuarsi attraverso una “azione di riqualificazione e di formazione continua di tutti i docenti”. Quindi, non appare possibile attuare soluzioni di delega, e di separazione: la funzione del docente di sostegno non è separata da quella dei colleghi e l’azione professionale del docente specializzato non è sostitutiva di quella esercitata dai colleghi ma è di supporto e destinata a “cogliere nodi metodologici e didattico-disciplinari in cui più si inceppa l’azione di educazione ed istruzione nei confronti di soggetti in situazione di handicap”. Pertanto, l’insegnante di sostegno non è un semplice esperto disciplinare o della didattica, piuttosto, continua la premessa, deve:

- possedere la capacità di individuare e circostanziare i problemi;
- provvedere ad affinare la propria funzione docente;
- conseguire approfondite abilità sul piano relazionale.

In attesa dell’emanazione della disciplina transitoria relativa alla fase di prima applicazione dei decreti del Presidente della Repubblica del 31 luglio 1996, n. 470 e n. 471, concernenti la formazione iniziale di livello universitario per gli insegnanti, furono sospese su tutto il territorio nazionale, anche per l’anno scolastico 1998/99, le procedure di nuovi riconoscimenti dei corsi statali e non statali di specializzazione (biennali e annuali di riconversione e per sezione diversa) previsti dall’ordinanza ministeriale n. 169/96 per gli insegnanti di sostegno (cfr. Ordinanza 9 dicembre 1997, art. 1). In seguito a tale sospensione furono attivati i cosiddetti “corsi intensivi”, previsti dalla legge 662/96, con un monte di ore complessivo di 450 ore e un ridimensionamento dei programmi rispetto a quelli annunciati dal D.M. 27 giugno 1995. Il titolo si connotava come monovalente.

Con il **D.M. n. 226 del 26 maggio 1998** “*Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione per l’insegnamento nella Scuola secondaria*” prende il via il nuovo sistema di formazione iniziale universitario. Dunque, accanto ai regolari curricula formativi organizzati per i

futuri insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria, si prevedevano:

«specifiche attività didattiche aggiuntive, per almeno 400 ore, attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap, al fine di consentire, per lo studente che lo desidera, di acquisire quei contenuti formativi in base ai quali il diploma di specializzazione abilita all'attività didattica di sostegno ai sensi dell'articolo 14, comma 2 della legge 5 febbraio 1992, n. 104. Almeno 100 tra le ore di tirocinio sono finalizzate ad esperienze nel settore del sostegno. Chi ha già conseguito la laurea nel corso [oppure, per l'insegnamento secondario, il diploma nella scuola] può integrare il percorso formativo, ai fini indicati, con uno o due semestri aggiuntivi. La preparazione specialistica, necessaria in relazione a particolari handicap sensoriali, dovrà essere completata, con riferimento alle specifiche situazioni, in sede di formazione in servizio» (cfr. D.M. n. 226 del 26 maggio 1998, art.3, comma 6 e art. 4 comma 8).

Successivamente,

«[c]onsiderato che nell'anno accademico 1998-1999 [erano] stati avviati i corsi di laurea in scienze della formazione primaria e istituite le scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria e che i corsi di formazione per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento secondario presso le predette scuole di specializzazione [sarebbero iniziati] diffusamente nell'anno accademico 1999-2000» (cfr. Decreto Interministeriale n. 460 del 24 novembre 1998),

il Decreto Interministeriale n. 460 del 24 novembre 1998 “*Norme transitorie per il passaggio al sistema universitario di abilitazione all'insegnamento nelle scuole e istituti di istruzione secondaria ed artistica*”, assicurò la formazione

degli insegnanti di sostegno nella fase intermedia dal precedente sistema al nuovo sistema universitario di abilitazione. Esso infatti decretò che:

«fino a quando non vi sarà disponibilità di personale docente munito di titolo di specializzazione per il sostegno conseguito nel corso di laurea e nella scuola di specializzazione, e quindi rispettivamente fino agli anni accademici 2001-2002 e 2000-2001, è consentita alle università, anche in regime di convenzione con enti o istituti specializzati [...] l'istituzione e l'organizzazione dei corsi biennali di specializzazione per le attività di sostegno alle classi, in presenza di alunni in situazione di handicap, ivi compresi i corsi biennali per gli assistenti educatori dei convitti statali per sordomuti e non vedenti, in modo tale che i corsi di specializzazione si concludano entro i predetti anni accademici» (art. 6).

Inoltre, all'art. 7 del summenzionato decreto, si autorizzava i Provveditori agli studi «in regime di convenzione con le università e limitatamente alle esigenze accertate in ciascuna provincia, di istituire corsi di specializzazione per gli insegnanti di sostegno destinati al personale già in servizio con rapporto di lavoro a tempo indeterminato». Tenendo conto che, comunque il «D.I. 24 novembre 1998, n. 460, art.6 che limita[va] all'a.a.2000/2001 l'organizzazione e l'attività dei corsi biennali di specializzazione per le attività di sostegno per la formazione di docenti della scuola secondaria» (cfr. Decreto Ministeriale 20 febbraio 2002) e che su posti del sostegno «era utilizzato personale docente abilitato attraverso vari canali ma sprovvisto del titolo specifico» (*ibidem*), e che inoltre si doveva «assicurare alla scuola in tempi brevi ulteriore personale specializzato da destinare alle attività di sostegno, prevedendo a tal fine per insegnanti già abilitati un percorso che tenga conto dei titoli di abilitazione già acquisiti (*ibidem*)», il **Decreto del 20 febbraio 2002 “SSIS - Corso handicap 800 ore”**, decretava che le Università attraverso le SISS, potevano «organizzare specifiche attività formative attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in situazioni di handicap riservate a docenti abilitati attraverso vari

canali e sprovvisti del titolo specifico» (art.1) di almeno 800 da espletare in due semestri.

All'art. 2 dello stesso decreto si specificava inoltre che tali corsi avevano «efficacia a decorrere dall'a.a. 2002/2003 e fino all'a.a. 2005/2006 e comunque non oltre il riordinamento dei corsi di studio universitari per la formazione del personale docente delle istituzioni scolastiche». Nello specifico, gli obiettivi del modulo erano finalizzati al conseguimento di competenze relative alla:

- consapevolezza della diversità dei bisogni educativi;
- conoscenza dell'alunno in situazione di handicap;
- creazione di ambienti di apprendimento e comunità di relazioni;
- conoscenza di strategie didattiche integrate;
- conoscenza di metodologia, metodi e materiali specifici;
- capacità di accompagnare il progetto scolastico e di vita;
- capacità relazionale con colleghi, operatori, personale e famiglia.

Inoltre, le attività comprendevano Laboratori e, per almeno 200 ore, il Tirocinio.

Ugualmente a quanto disposto per la scuola secondaria, con l'art. 2 della Legge n. 143/2004 si decretarono l'attivazione di:

«corsi speciali di durata annuale, per il conseguimento del titolo di specializzazione per il sostegno agli alunni disabili per gli insegnanti di scuola materna ed elementare in possesso di abilitazione o idoneità conseguite in pubblici concorsi indetti prima della data di entrata in vigore della legge 3 maggio 1999, n.124, che abbiano prestato servizio per almeno 360 giorni su posti di sostegno, dal 1° settembre 1999 alla data di entrata in vigore della legge di conversione del presente decreto».

Con il **Decreto n. 249 del 10 settembre 2010** sarà approvato il regolamento concernente: *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*; questo,

all'art. 13, disciplinerà anche i nuovi “Percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità”²⁰. Un anno dopo il decreto n. 249, in cui si erano fissate le prime indicazioni, **con il Decreto 30 settembre 2011**, pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il 2 aprile 2012, si fissano i “*Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno*”, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249” e si assiste all’ultima tappa del percorso giuridico, culturale e sociale ha contrassegnato la formazione iniziale dell’insegnante specializzato per il sostegno.

Con il decreto 30 settembre 2011 si stabilisce che la gestione dei corsi è attribuita esclusivamente alle Università, e previa autorizzazione del MIUR e verifica dei requisiti da parte dell’ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario) (cfr. Decreto 30 settembre 2011, art.3, comma 2).²¹,

²⁰ A tal proposito si riportano le indicazioni contenute nell’art. 13, commi 1, 2, 3, 4, 5: «1. In attesa della istituzione di specifiche classi di abilitazione e della compiuta regolamentazione dei relativi percorsi di formazione, la specializzazione per l’attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità si consegue esclusivamente presso le università. Le caratteristiche dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, che devono prevedere l’acquisizione di un minimo di 60 crediti formativi, comprendere almeno 300 ore di tirocinio pari a 12 crediti formativi universitari e articolarsi distintamente per la scuola dell’infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondo grado, sono definite nel regolamento di ateneo in conformità ai criteri stabiliti dal Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca, sentiti il Consiglio universitario nazionale e le associazioni nazionali competenti per materia. Ai corsi, autorizzati dal Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, possono accedere gli insegnanti abilitati. 2. Le università possono avvalersi, per lo svolgimento di specifici insegnamenti non attivati nell’ambito dell’ateneo, di personale in possesso di specifica e documentata competenza nel campo delle didattiche speciali. 3. I corsi sono a numero programmato dal Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca tenendo conto delle esigenze del sistema nazionale di istruzione e presuppongono il superamento di una prova di accesso predisposta dalle università. 4. A conclusione del corso il candidato che supera con esito favorevole l’esame finale consegue il diploma di specializzazione per l’attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. 5. La specializzazione di cui al comma 4 consente l’iscrizione negli elenchi per il sostegno ai fini delle assunzioni a tempo indeterminato ed a tempo determinato sui relativi posti disponibili».

²¹ In particolare l’attivazione dei corsi è autorizzata in presenza dei seguenti requisiti: a. proposta didattica conforme ai contenuti degli allegati al presente decreto; b. direzione del corso affidata a un professore universitario di I o II fascia del settore scientifico disciplinare M-PED 03, il quale abbia nel curriculum competenze specifiche sui temi dell’integrazione scolastica degli alunni con disabilità; c. laboratori affidati a docenti in possesso della specializzazione per le attività di sostegno con almeno cinque anni di insegnamento su posto di sostegno preferibilmente per il grado di scuola per il quale è attivato il laboratorio, ovvero con provate e documentate esperienze nell’ambito dell’integrazione scolastica degli alunni con disabilità; d. utilizzo in qualità di tutor di docenti in possesso della specializzazione per le attività di sostegno con almeno cinque anni di servizio su posto di sostegno; e. convenzioni

anche in convenzione tra loro (commi 1 e 2). I corsi, che prevedono il numero chiuso in base alla programmazione scolastica regionale annuale degli organici del personale, sono riservati a docenti «in possesso dell'abilitazione all'insegnamento per il grado di scuola per il quale si intende conseguire la specializzazione per le attività di sostegno» (art.5). Per quanto riguarda l'accesso ai corsi, esso è subordinato alla valutazione dei titoli (culturali e professionali) e al superamento di una prova. Tale prova, predisposta dalle Università

«è volta a verificare, unitamente alla capacità di argomentazione e al corretto uso della lingua, il possesso, da parte del candidato, di: *a.* competenze didattiche diversificate in funzione del grado di scuola; *b.* competenze su empatia e intelligenza emotiva; *c.* competenze su creatività e pensiero divergente; *d.* competenze organizzative e giuridiche correlate al regime di autonomia delle istituzioni scolastiche» (art. 6).

La prova di accesso (cfr. Allegato C, art. 2 “Aspetti organizzativi dei corsi”)²² si articola in fasi: a) un test preliminare (60 quesiti a risposta chiusa); b) una o più prove scritte ovvero pratiche; c) una prova orale. La valutazione è espressa in trentesimi e sono ammessi alle prove successive i candidati che conseguono una votazione non inferiore a 21/30²³. Il corso, della durata di non meno di otto mesi, è superato con il conseguimento di 60 crediti formativi (CFU) comprensivo di.

con le istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione ricomprese nell'elenco di cui all'art. 12 del decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249 finalizzate alle attività di tirocinio comprensive del relativo progetto. 3. Entro dodici mesi dalla propria effettiva operatività acquisita con la completa costituzione dei propri organi, l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca di cui al decreto del Presidente della Repubblica 1° febbraio 2010, n. 76 (ANVUR), sulla base dell'esperienza derivante dallo svolgimento dei corsi autorizzati ai sensi del comma 2 del presente articolo propone al Ministro i requisiti necessari per l'istituzione e l'attivazione dei corsi di cui all'art. 1 e i criteri e le metodologie per la valutazione dei medesimi, da adottare con successivo decreto ministeriale.

²² Le prove di accesso riguardano le *competenze socio-psico-pedagogiche* diversificate per grado di scuola: infanzia, primaria, secondaria di primo grado e secondaria di secondo grado.

²³ In ogni caso sono ammessi alla seconda prova solo un numero di candidati pari al doppio dei posti disponibili, sulla base di criteri inerenti all'età e all'anzianità di servizio. Inoltre non sono previste ammissioni in soprannumero ai corsi.

- insegnamenti (36 CFU, pari a 270 ore d'aula e 630 di studio individuale);
- laboratori diversificati per ogni grado di scuola (9 CFU, pari a 180 ore d'aula);
- attività di tirocinio diretto e indiretto (12 CFU, pari a 300 ore);
- prova finale (3 CFU, pari a 20) (cfr. Decreto 30 settembre 2011, Allegato B).

La valutazione, che riguarda sia gli insegnamenti, sia le attività laboratoriali che le attività di tirocinio diretto e indiretto, è espressa in trentesimi e per accedere all'esame finale i candidati devono aver superato tutte le attività didattiche previste con una votazione non inferiore a 18/30.

Il corso si conclude con un esame/colloquio al quale è assegnato uno specifico punteggio. Tale esame è finalizzato a valutare:

«un elaborato di approfondimento teorico a scelta del candidato volto a dimostrare la completa padronanza dell'argomento scelto e gli aspetti applicativi in ambito scolastico; una relazione sull'esperienza professionale di tirocinio consistente in una raccolta di elaborazioni, riflessioni e documentazioni; un prodotto multimediale finalizzato alla didattica speciale con l'uso delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione (T.I.C.)» (art.9)²⁴.

Dunque, il nuovo percorso formativo per i futuri insegnanti di sostegno prevede un curriculum formativo dettagliato, dove 20 crediti universitari su 36 sono di area pedagogico-didattica speciale che mira alla formazione di un docente specializzato che «[o]ffre la sua professionalità e competenza per apportare all'interno della classe un significativo contributo a supporto della collegiale azione educativo-didattica, secondo principi di corresponsabilità e di

²⁴ Inoltre, «[l'] esame finale si intende superato da parte di quei candidati che hanno conseguito una valutazione non inferiore a 18/30. 5. La valutazione complessiva finale, espressa in trentesimi, risulta dalla somma della media aritmetica dei punteggi ottenuti nelle valutazioni di cui all'art. 8 e dal punteggio ottenuto nell'esame di cui al comma 1 del presente articolo. La valutazione complessiva finale è riportata nel titolo di specializzazione» (*Ibidem*).

collegialità» (Allegato A, art. 2 “Il profilo del docente specializzato”), attraverso la gestione integrata del gruppo classe, la progettazione e valutazione collegiale del piano educativo individualizzato, l’approccio didattico metacognitivo e cooperativo, la conoscenza della legislazione riferita all’integrazione scolastica e attraverso modelli integrati di intervento psico-educativi per la disabilità intellettiva e dei disturbi generalizzati dello sviluppo (cfr. Pavone, 2012, pp. 221-22). Si identifica così un professionista che, in continuità con la Legge Quadro sull’Handicap n. 104/92²⁵, agisce come *figura di sistema* all’interno dei contesti scolastici, i quali si definiscono come sempre più complessi. In continuità con tali intenzioni, così come espresso dal **D.M. del 27 dicembre 2012**, *Strumenti di intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica*”,

«[a] fine di corrispondere alle esigenze formative che emergono dai nuovi contesti della scuola italiana, alle richieste di approfondimento e accrescimento delle competenze degli stessi docenti e dirigenti scolastici, il MIUR ha sottoscritto un accordo quadro con le Università presso le quali sono attivati corsi di scienze della formazione finalizzato all’attivazione di corsi di perfezionamento professionale e/o master rivolti al personale della scuola».

Infatti a partire dall’anno accademico 2011/2012 sono stati attivati 35 corsi/master in “Didattica e psicopedagogia dei disturbi specifici di apprendimento” in tutto il territorio nazionale e,

«[a] seguito dei positivi riscontri relativi alla suddetta azione, la Direzione generale per lo Studente, l’Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione d’intesa con la Direzione Generale per il Personale scolastico – con la quale

²⁵ «Il docente specializzato per il sostegno è assegnato alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità; egli assume la contitolarità della sezione e della classe in cui opera, partecipa alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti ai sensi dell’articolo 13, comma 6 della legge 5 febbraio 1992 n. 104» (Allegato A, art. 2 “Il profilo del docente specializzato”).

ha sottoscritto un'apposita convenzione con alcune università italiane mirata alla costituzione di una rete delle facoltà/dipartimenti di scienze della formazione –, ha predisposto una ulteriore offerta formativa che si attiverà sin dal corrente anno scolastico su alcune specifiche tematiche emergenti in tema di disabilità, con corsi/master dedicati alla didattica e psicopedagogia per l'autismo, l'ADHD, le disabilità intellettive e i funzionamenti intellettivi limite, l'educazione psicomotoria inclusiva e le disabilità sensoriali» (cfr. Decreto Ministeriale del 27 dicembre 2012).

Con tale decreto si rinforza dunque l'idea dell'importanza di una formazione continua per gli insegnanti specializzati (e non solo) e come tale formazione sia imprescindibilmente legata ai processi di sviluppo e inclusione sociale di tutti gli allievi.

1.3 L'insegnante di sostegno negli scenari attuali²⁶

Nonostante il modello italiano di integrazione degli alunni con disabilità sia stato da tempo recepito e abbia compiuto notevoli passi avanti, sembra, comunque, che si insinui oggi «una sensazione di fondo tra educatori dei soggetti con deficit, insegnanti, genitori, che la scuola italiana stia perdendo quell'attenzione ai bisogni che in passato le avevano permesso di affrontare e vincere sfide educative importanti» (Favorini, 2009, p. 15). Ciò quindi spinge gli esperti del settore ad indagare sempre più la complessità dell'integrazione scolastica italiana. In particolare, i risultati della recente ricerca *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti* (Ianes, Demo & Zambotti, 2010), ha evidenziato come il sistema di integrazione è teoricamente un sistema auspicato da tutti, ma incontra non poche difficoltà nell'attuazione quotidiana; esso è infatti percepito come un sistema:

«in grado di portare i vantaggi maggiori per la popolazione scolastica (compagni e professionisti), ma non per l'alunno a cui esso è principalmente rivolto. Un sistema visto come valore della scuola italiana stessa, ma che, nella maggioranza dei casi, non è percepito come in grado di garantire le risposte efficaci ai bisogni degli alunni per cui esso è stato pianificato» (p. 60).

Quest'ultimo aspetto porta alla ribalta, oggi più di ieri, la questione del *come* dare risposte efficaci ai bisogni dell'allievo con disabilità. Dai risultati emerge la necessità di una diversa gestione dei percorsi di integrazione degli allievi con disabilità: si palesa infatti una forte richiesta di compartecipazione di tutti gli insegnanti (curricolari e di sostegno) al loro progetto di integrazione dando avvio ad un superamento delle differenze tra gli attuali ruoli professionali anche se, in netta contraddizione con la legislazione e le pratiche attuali di integrazione scolastica, il 25% dei partecipanti «vede come via per il miglioramento della situazione attuale (largamente criticata in quanto ad

²⁶ Alcuni contenuti trattati in questa parte sono stati sviluppati anche in un saggio pubblicato nel volume Valerio, Striano & Oliverio (Eds.), 2013, pp.141-149.

efficacia) un ritorno a classi speciali per alunni con patologie complesse» (p.58).

Il 14 giugno 2011, su iniziativa dell'Associazione TreeLLLe, della Caritas Italiana e della Fondazione Agnelli, è stato presentato a Roma il rapporto dal titolo *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* (2011). Tale rapporto, attraverso un'attenta raccolta dati e un'analisi complessa del modello italiano di integrazione degli allievi con disabilità realizzato negli ultimi trent'anni nella scuola italiana, evidenzia caratteristiche e criticità dello stesso rispondendo ai seguenti quattro interrogativi: 1) in che misura ha effettivamente funzionato? 2) la pratica è stata coerente ai principi? 3) le finalità sono state raggiunte? 4) con quale rapporto costi / benefici?

Il "Rapporto" chiarisce come il modello italiano di integrazione è sicuramente ispirato a buoni principi, ma presenta dei nodi critici in quanto:

«è poco trasparente (esisterebbe un allargamento strisciante delle tutele previste dalla legge 104/199)²⁷ e poco intelligente (tutto è basato sulla rigida equivalenza certificazione = insegnante di sostegno)» (Palermo, 2011, p. 58)²⁸.

²⁷ Come è stato esplicitato durante l'8° Convegno Internazionale *La Qualità dell'integrazione scolastica e sociale* «in molti casi la certificazione di disabilità è riconosciuta ad alunni che presentano difficoltà o svantaggi, ma che certamente non sono disabili».

²⁸ Ulteriori criticità sono così espresse: «*approccio prevalentemente medico; separazione tra chi decide le certificazioni (ASL) e chi decide l'assegnazione degli insegnanti di sostegno* (amministrazione scolastica); *rigidità e automatismi delle soluzioni*: la certificazione si risolve sempre nell'assegnazione di ore di un insegnante di sostegno; *eccessiva mobilità degli insegnanti di sostegno*: il 43% degli allievi con disabilità nella primaria e secondaria di 1° grado cambia insegnante di sostegno una o più volte all'anno; *posto di sostegno come percorso privilegiato per entrare più rapidamente in ruolo*: ma dopo 5 anni si ha diritto a tornare su posto normale; *inadeguata formazione e specializzazione degli insegnanti di sostegno*: il 32% delle scuole del primo ciclo non ha alcun insegnante con specializzazione per il sostegno; *insegnanti curricolari non coinvolti* nel processo d'integrazione e privi di una formazione di base nella didattica speciale; *forte senso di isolamento* (soprattutto per le famiglie appartenenti a gruppi sociali svantaggiati, prive di risorse, reti relazionali e assistenziali (es. famiglie straniere con figli disabili); *fallimento degli accordi di programma tra scuola e servizi sanitari e sociali*; *scollamento tra scuola e mondo del lavoro*; *quasi inesistenti esperienze di stage e tirocini in azienda e di alternanza scuola-lavoro*; (in Italia nel 2003 (dati OCSE) solo il 7% dei disabili adulti era occupato contro una media europea del 17%); *troppi casi di abbandono della scuola senza alcuna qualificazione* (tale abbandono riguarda famiglie svantaggiate, prive di

Inoltre, i ricercatori evidenziano una serie di «interessi legittimi» (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, 2011) che ruotano intorno agli allievi con disabilità, ma che nulla hanno a che fare con il reale processo di integrazione degli stessi nella scuola e nella società. Questi interessi riguardano:

«la *famiglia* che trova nel sostegno la possibilità di soddisfare molte esigenze del figlio con disabilità; la *scuola* che con l'aumento degli studenti con disabilità può ottenere un calo del numero di allievi per classe e dunque un aumento del numero delle classi e del suo organico; gli *insegnanti* che spesso ritengono il posto di sostegno un percorso privilegiato per entrare più rapidamente in ruolo; gli stessi *insegnanti di sostegno* che dopo 5 anni di servizio in ruolo possono passare a un insegnamento «normale»; gli *insegnanti curricolari* che non si corresponsabilizzano e tendono a delegare all'*insegnante di sostegno*; l'*Amministrazione* che utilizza l'opportunità di una dotazione organica aggiuntiva per abbassare la tensione del precariato o per soddisfare richieste di mobilità; i *servizi esterni* che considerano la scuola come responsabile unico dell'integrazione e non se ne assumono la corresponsabilità» (*Ibidem*).

Al fine di superare i limiti del sistema scolastico di integrazione, gli autori della ricerca non si limitano a presentare un bilancio dell'attuale modello, ma propongono poi una «profonda e innovativa riorganizzazione, con una diversa e più mirata formazione di tutti gli operatori scolastici (sia degli specialisti veri e propri sia degli insegnanti curricolari) e una riallocazione più flessibile ed efficace delle risorse impegnate» (Ianes, 2011, pp. 21-32). Le linee progettuali di tale proposta partono da una premessa. Scrive, infatti, D. Ianes (2011^a):

risorse relazionali ed economiche; famiglie straniere, che devono superare doppie barriere di inclusione; casi di disabilità molto grave» (Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana, Fondazione Agnelli, 2011).

«[a] fronte di un modello teorico avanzato, il sistema scolastico di integrazione italiano si rivela insoddisfacente nella sua applicazione a causa delle carenze organizzative; dello scarso controllo qualitativo dei processi; dell'assenza di controllo dei risultati rispetto alle finalità; delle carenze di governance del sistema nazionale d'integrazione scolastica, che rappresenta circa il 10% dell'intero budget scolastico nazionale» (p. 191).

Per tali motivi si presenta una vera e propria riforma articolata in 9 punti la quale si propone di:

- *mettere al centro l'efficacia e l'efficienza delle prassi di integrazione scolastica;*
- *garantire la piena corresponsabilizzazione di tutti i docenti nei processi di integrazione;*
- *realizzare un nuovo servizio permanente (Centro Risorse per l'Integrazione – CRI);*
- *valorizzare a pieno le possibilità di autonomia gestionale e organizzativa delle istituzioni scolastiche;*
- *rendere realmente possibile la collaborazione della famiglia con la scuola e i servizi sociali e sanitari;*
- *potenziare pratiche di coordinamento e collaborazione a livello della comunità locale;*
- *fornire sistematicamente una valutazione delle pratiche e dei risultati dell'integrazione scolastica; abbandonare le rigide e inadeguate procedure che riducono l'integrazione a una meccanicistica attribuzione di insegnante/ore di sostegno;*
- *assicurarsi che gli elementi progettuali del nuovo modello siano applicabili pur con le dovute modificazioni, anche ad altre situazioni di difficoltà al di là della disabilità (Ibidem).*

Le linee progettuali di tale riforma scompaginano l'attuale sistema e propongono una ridefinizione dei processi di integrazione scolastica. Infatti, secondo gli autori della proposta, tali idee, «ispirate da una serie di esigenze fondamentali» (*Ibidem*), avranno ricadute in termini di *efficacia*, in quanto si tradurranno in reali benefici per gli allievi con disabilità in relazione alla socialità, all'apprendimento, alla costruzione di una propria identità e autonomia per una reale partecipazione al proprio progetto di vita sociale e professionale, e in termini di *efficienza*, in quanto il processo di integrazione dovrà fare i conti con i risultati ottenuti e i costi sostenuti attraverso un appropriato impiego delle risorse esistenti. A tal proposito, si riconferma al centro della riflessione pedagogica un tema più volte discusso a vari livelli (dagli ambiti accademici alla pratica quotidiana di molti insegnanti): l'artificiosa classificazione e divisione tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari che tuttora implica la non effettiva corresponsabilità educativa di tutti gli insegnanti nella progettazione e nella messa in atto di attività didattiche e formative a carattere inclusivo per tutta la classe e non solo per l'allievo con disabilità. In altre parole, l'integrazione, viene ribadito, è competenza di tutti gli insegnanti e non solo. Infatti, una delle innovazioni di tale riforma riguarda la realizzazione di Centri Risorse per l'Integrazione. Ciò, nelle intenzioni degli autori della proposta, significa realizzare un servizio «che metta a disposizione delle scuole di un certo ambito territoriale una serie di specifiche competenze tecniche, funzionali a rendere più efficaci le normali pratiche educative e didattiche» (p. 192). Tali centri, che saranno poi dotati di insegnanti ad alta specializzazione da utilizzare come 'consulenti' nelle scuole²⁹, diverranno parte integrante del processo di integrazione scolastica degli allievi con disabilità allo scopo di promuovere poi, ancor di più, l'autonomia progettuale, organizzativa e didattica di cui usufruiscono le scuole al fine di impiegare al meglio sia le risorse umane e strumentali della scuola

²⁹ Tale punto ha sollevato non poche perplessità, espresse anche in occasione dell'8° Convegno Internazionale dal titolo "*La qualità dell'integrazione scolastica e sociale*" svoltosi a Rimini il 18-19-20 novembre 2011. Si è sottolineato, in quella sede, come finora si è lavorato tanto per costruire una "rete" di servizi territoriali e che, quindi, lascia "esitanti", "perplexi" la scelta di un sistema formativo che abbia nella sua costituzione un'a gestione "centralistica" delle risorse.

che quelle espresse dal territorio con i servizi sociali e sanitari. E', infatti, solo attraverso l'intesa con le comunità locali di appartenenza che i soggetti coinvolti da questa tras-formazione del sistema possono concretamente realizzare un progetto di integrazione complessivo grazie alla piena condivisione di risorse umane e materiali. L'attenzione è, quindi, posta sulla necessità di pensare a procedure metodologiche chiare sia per la valutazione formativa dell'allievo che per la valutazione dell'istituto, con uno sguardo rivolto ai livelli di soddisfazione degli utenti in relazione ai processi e ai risultati dell'integrazione in atto in tutti i sistemi e le organizzazioni (formali, non formali e informali) interessati. Quindi la famiglia dell'allievo con disabilità si declina come «soggetto significativo» (Ianes, 2011^a, p. 192), e non come semplice spettatrice della pianificazione e realizzazione del progetto educativo del/della proprio/a figlio/a che riguarda, ripetiamo, una comunità che, attraverso processi di condivisione, diventa comunità educante. Un'ulteriore proposta riguarda «l'evoluzione dell'attuale figura dell'insegnante di sostegno» (Ianes, 2011, p. 26) che invita a superare il percorso “certificazione = ore di sostegno”, che non prende in considerazione le specificità delle singole situazioni, per costruire un modello più complesso che permetta una diffusione di competenze in pedagogia speciale tra tutti gli insegnanti anche attraverso la professionalità di “insegnanti specialisti”. Nello specifico, l'ipotesi progettuale implica un'azione da svolgersi su due versanti: da un lato, la maggioranza degli insegnanti di sostegno effettueranno gradualmente il passaggio nell'organico ordinario nelle diverse scuole sulla base di un'analisi dei bisogni a cura delle scuole, dall'altro, tra il 10% e il 20% dell'attuale organico degli insegnanti di sostegno costituiranno gli “insegnanti specialisti” cioè figure itineranti ad alta competenza in grado di formare e fornire supporto tecnico alle scuole in vista di una efficace didattica dell'integrazione. Tali figure professionali, selezionate e formate *ad hoc*, avranno ore di lavoro didattico con gli alunni con disabilità esclusivamente nelle fasi di valutazione iniziale e di monitoraggio degli interventi compiuti dai colleghi curricolari. Gli specialisti, operativi su base territoriale, avranno sede nel Centro Risorse per l'Integrazione (CRI) a cui spetterà la direzione di tutto il processo proposto. Con quest'ultimo aspetto, i

promotori di tale riforma auspicano una scuola inclusiva che tenga conto delle difficoltà di apprendimento (DSA definiti con la Legge 170/2010), di quelle comportamentali, affettive e socio-culturali.

E' chiaro come questo nuovo approccio all'integrazione scolastica degli allievi con disabilità apra un intenso dibattito all'interno della comunità scientifica³⁰ e implica un profondo ripensamento della figura dell'insegnante specializzato per il sostegno.

³⁰In particolare, «[a] livello generale, la SIPeS ritiene che i cambiamenti auspicati non siano conseguenti a una corretta e attenta analisi della situazione esistente; inoltre, reputa che non rispondano a una logica progettuale finalizzata a far integrare l'innovazione in termini di continuità con la realtà delle professionalità formative e educative acquisite nel corso degli ultimi vent'anni» (SIPeS, 2012, p. 302). Per approfondimenti, sui contributi dei soci SIPeS si rinvia alla Sezione "Dibattito integrazione scolastica" in www.s-sipes.it.

Capitolo Secondo

Impianto e sviluppo della ricerca

2.1 Obiettivo e domande di ricerca

A più di trent'anni di distanza dall'emanazione della Legge 517/77, pur in presenza di molte esperienze positive definibili come «buone prassi» all'interno del panorama scolastico italiano, è sempre più evidente come nelle prassi educative e formative quotidiane, l'insegnante di sostegno non venga percepito e vissuto nella scuola come *risorsa di sistema*, ma come “l'insegnante di”, come “un'insegnante di serie B”, rispetto agli insegnanti curricolari di “serie A”, come “l'insegnante che, da *solo*, deve occuparsi *esclusivamente* degli allievi con disabilità” nonostante le indicazioni della normativa vigente³¹ che sottolineano come l'attività di sostegno debba coinvolgere collegialmente tutti i docenti. Pertanto, proprio colui che è responsabile dei processi di inclusione, quindi di partecipazione alla vita scolastica degli allievi disabili, si trova a essere oggetto di forme di esclusione dentro la scuola che danno luogo a forme di ambiguità rispetto al profilo professionale – composto da epistemologie e pratiche – ed i relativi campi d'azione.

Accanto a questo dato generale relativo al territorio nazionale, non sono stati resi pubblici dati relativi alla presenza di tale ambiguità anche a livello locale sebbene in particolare in alcune aree del sud Italia, di cui è esemplificativo il contesto napoletano, esista una diffusa percezione del problema. A tale proposito esemplificativo è il dato emerso in occasione della Giornata Studio *Informare, formare, fare insieme. Scuola ed Università per il successo formativo delle persone con disabilità*, organizzata dall'Università degli Studi di Napoli Federico II e Centro Sinapsi, svoltasi il 15 aprile 2011 presso il Centro Congressi del complesso universitario di Monte Sant'Angelo a cui ha partecipato un numero significativo³² insegnanti specializzati per il sostegno delle scuole secondarie di secondo grado; in questa occasione infatti, nell'ambito di tutti i gruppi di discussione organizzati è emersa con forza la

³¹ Vedi paragrafo 1.1 del presente lavoro.

³² Alla Giornata Studio hanno partecipato n. 52 insegnanti specializzati per il sostegno.

difficoltà di questa categoria di insegnanti a percepirsi come *figura di sistema* all'interno del contesto professionale di appartenenza.

Ebbene, tenuto conto di ciò, l'obiettivo della presente ricerca è stato quello di esplorare le ragioni della suddetta ambiguità con una specifica focalizzazione sul territorio napoletano, indagando sia gli elementi che concorrono a formare il profilo professionale dell'insegnante specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado, sia i nessi tra questi elementi e come essi si declinino nella pratica professionale

Pertanto, dato il carattere esplorativo della presente ricerca, le indagini partono dalle seguenti domande:

- Qual è l'epistemologia professionale (in termini di conoscenze e competenze) dell'insegnante di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado nel contesto napoletano?
- Quali le sue pratiche?
- Quali elementi e/o soggetti del sistema scolastico influenzano il suo ruolo e la sua pratica?
- Quali i suoi bisogni formativi e di sviluppo professionale?

Tenendo conto che la realtà educativa è un oggetto di indagine complesso — che può essere considerata l'insieme di spazi e ambiti di interesse in cui risulta significativo esplorare il significato dell'esperienza vissuta dei soggetti per la costruzione di una conoscenza che abbia effetti sull'agire educativo — si richiede al ricercatore l'utilizzo di approcci di investigazione «morbidi e gentili» (Mortari, 2007, p. 5)³³ e di un atteggiamento «pensosamente critico e cautamente rispettoso» (p. 81)³⁴, che permettono di accedere agli ambiti di esperienza dei soggetti dal loro punto di vista.

³³ «Un metodo morbido e gentile è quello di chi sa andare sul campo senza restare immerso nella pesantezza delle concettualizzazioni e teorizzazioni che occupano lo spazio del pensare e che in quanto tali possono impedire l'accesso alla qualità essenziale del fenomeno che si va investigando» (G.D. Fentermacher, 20, 1994, citato in Mortari, 2007, p. 5).

³⁴ «Un'altra ragione che rende l'approccio fenomenologico consono all'indagine educativa va rintracciata nel fatto che il suo richiedere un continuo impegno autoriflessivo da parte del ricercatore incrementa la disposizione alla pensosità (Heidegger, 1976, p. 4). La ragione d'essere della ricerca educativa è quella di consentire a chi è impegnato in essa (sia ricercatori accademici che educatori) di acquisire quella pensosità critica sull'esperienza necessaria per valutare come agire in modo adeguato in una situazione educativa e tale competenza si costruisce nel tempo coltivando un'attenzione pensosamente riflessiva sul fenomeno educativo e sui processi discorsivi che lo istituiscono» (Ivi, p.81).

Pertanto, la ricerca è articolata in due fasi: la fase macro³⁵ e la fase micro e, data la complessità del fenomeno indagato, ha previsto l'utilizzo di una metodologia quanti-qualitativa. La dimensione quantitativa (cfr. Gattico & Mantovani, 1998; Viganò, 2002), presente esclusivamente in un segmento della fase macro della ricerca, consente, infatti, attraverso procedure statistiche, di pervenire a dati e variabili utili ad una conoscenza iniziale della tematica in oggetto, mentre la dimensione qualitativa (cfr. Mantovani, 1998), presente nella fase macro e nella fase micro, permette di cogliere tutti quegli aspetti ed elementi «non comprimibili in dispositivi epistemici di tipo matematico-sperimentale» (Mortari, 2007, p.15).

In particolare, la fase macro ha carattere esplorativo ed ha come finalità la conoscenza iniziale del profilo professionale dell'insegnante specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado nel contesto napoletano.

Ad un livello più operativo essa si pone i seguenti obiettivi:

- a. raccogliere alcune informazioni generali riguardanti lo status dell'insegnante di sostegno;
- b. mettere a fuoco il grado di soddisfazione lavorativa percepita, la frequenza con cui gli insegnanti specializzati applicano determinate prassi e strategie di insegnamento, le emozioni, positive e negative, sperimentate quando insegnano e quando pensano al proprio ruolo, la percezione di autoefficacia e di incrementabilità (intesa come migliorabilità) nelle situazioni di insegnamento e gestione della classe;
- c. individuare le strutture essenziali e nodi critici relativi: b.1) alla motivazione che ha orientato la scelta professionale, b.2) e agli aspetti che attraversano ed entrano a far parte della routine e delle esperienze di pratica professionale degli insegnanti di sostegno.

³⁵ Questa parte della ricerca è stata svolta in collaborazione con il gruppo dei ricercatori del Progetto *Epistemologie e pratiche professionali degli insegnanti tra intenzionalità e riflessione*, coordinato dalle Proff. M. Striano e M.R. Strollo negli anni 2011-2013.

Articolazione del percorso della Fase Macro della ricerca

1. Scelta degli Strumenti (batteria M.E.S.I e Questionari a domande aperte)
2. Costruzione del Questionario a domande aperte.
3. Costruzione di una rete di contatti informali per individuare gli istituti superiori di secondo grado nel territorio napoletano.
4. Individuazione di istituti superiori di secondo grado nel territorio napoletano interessati a partecipare alla ricerca.
5. Primo contatto (telefonico e/o via mail) con figure chiave degli istituti (dirigente scolastico, responsabili del gruppo H; insegnanti di sostegno, particolarmente attivi nelle proprie scuole) per “pubblicizzare” la ricerca.
6. Primo incontro con la dirigenza scolastica e con il responsabili del gruppo H per:
 - a. *illustrare le linee guida della ricerca;*
 - b. *autorizzare la distribuzione della batteria M.E.S.I. e del Questionario a domande aperte;*
 - c. *dare indicazioni circa la compilazione, rigorosamente anonima, degli strumenti.*
7. Distribuzione del materiale.
8. Recupero del materiale distribuito.
9. Analisi e interpretazione dei dati della batteria M.E.S.I.
10. Lettura e analisi dei questionari a domanda aperta (ricercatore interno).
11. Lettura e analisi in gruppo dei questionari a domanda aperta (ricercatore interno/ricercatori esterni).
12. Interpretazione dei risultati.

La fase micro ha invece carattere ermeneutico-interpretativo, ed ha come finalità la definizione del profilo professionale dell'insegnante specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado nel contesto napoletano, i nessi tra gli elementi che lo compongono e come questi si declinano nella pratica professionale. Essa si articola in più livelli operativi.

- *Primo livello*: a partire dai risultati emersi dalla prima fase, progettare un'intervista narrativa volta ad individuare:
 - a. i significati attraverso cui gli insegnanti di sostegno costruiscono il loro profilo professionale;
 - b. le pratiche che orientano lo sviluppo professionale;
 - c. elementi e/o soggetti del sistema scolastico che influenzano il ruolo e la pratica professionale;
 - d. i bisogni formativi e di sviluppo professionale.
- *Secondo livello*: individuare e contattare gli insegnanti di sostegno da coinvolgere in questa seconda fase;
- *Terzo livello*: effettuare le interviste;
- *Quarto livello*: analizzare ed interpretare le interviste.

Per una migliore descrizione di ogni specifica fase della ricerca, rinviamo ai prossimi paragrafi l'esplicitazione nel dettaglio degli strumenti e degli approcci metodologici utilizzati.

Articolazione del percorso della Fase Micro della ricerca
--

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Progettazione dell'intervista narrativa 2. Coinvolgimento dei partecipanti 3. Attuazione dell'intervista narrativa 4. Lettura e Analisi delle interviste narrative (ricercatore interno) 5. Lettura e Analisi delle interviste narrative (ricercatore interno/
ricercatori esterni) 6. Interpretazione dei risultati |
|--|

2.2 I presupposti Teorico-Metodologici

I presupposti Teorico-Metodologici da cui prende avvio il presente disegno di ricerca sono i seguenti:

- La pratica «[è] il fare in un contesto storico e sociale che dà struttura e significato alla nostra attività» (Wenger, 2006, p.59), essa:
«include sia l'esplicito sia il tacito. Include ciò che viene detto e ciò che non viene detto; ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto in ipotesi. Include il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne, e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, le intese implicite, gli assunti sottostanti, e le visioni comuni del mondo» (*Ibidem*),

è quindi nella pratica che si strutturano le “epistemologie professionali” intese come le forme e i modi in cui le conoscenze prendono corpo e vengono utilizzate all'interno dei contesti lavorativi;

- Le pratiche professionali degli insegnanti sono sostenute da credenze, epistemologie, modelli di comportamento e motivazioni che è necessario rendere esplicite e visibili (cfr. De Beni & Moè, 2000).
- Accedere al sapere pratico permette di cogliere elementi di problematicità da un punto di vista interno (cfr. Merrill & West, 2012) e individuare, quindi, «competenze, esperienze, interessi, valori dei soggetti adulti, offrendo [ai] ricercatori l'accesso a conoscenze, esperienze e significati soggettivi, altrimenti inaccessibili» (Formenti, 2013, p.78) allo scopo di progettare possibili interventi formativi (cfr. Fabbri, 1998, 1999).
- Gli orientamenti di razionalità riflessiva attribuiscono validità epistemica alle narrazioni: narrando i soggetti costruiscono insieme i

«significati che dominano la vita di una cultura» (cfr. Bruner, 2001), ed è per tale ragione che la narrazione può costituire lo strumento di ricerca privilegiato per accedere alla conoscenza pratica, individuando così dispositivi euristici facilmente accessibili ai partecipanti (cfr. Mortari, 2007). La “conoscenza pratica personale”, scrivono Clandinin e Connelly (1997), è «un modo morale, estetico ed affettivo di conoscere le situazioni educative della vita» (p. 67), essa è esplicitata quindi attraverso quel processo riflessivo di cui parla Schön (2006). Narrare³⁶ la propria conoscenza pratica, pertanto, consente al professionista dell’educazione (così come ad ogni professionista), di attivare una riflessione critica su se stessi, sulle proprie esperienze e di ripensarsi in funzione del percorso svolto attraverso un processo che prevede maggior consapevolezza della storia, dei contesti, delle azioni e delle idee preconcrete che fino a quel momento hanno guidato il proprio agire³⁷. Pertanto, chiedere agli insegnanti di raccontare le proprie esperienze professionali permette di accedere al loro sapere ‘pratico’ e di comprendere il significato della loro pratica professionale in quanto «la conoscenza non si trova solo “nella mente”. È “nel corpo”. Ed è

³⁶ A tal proposito riportiamo di seguito «un insieme di caratteristiche sistemico-costruttive proprio del narrare». Narrare «è per sua natura semplice: propone sequenze di eventi, contenuti intrecciati, livelli di lettura diversi, talvolta anche linguaggi diversi; sul piano ermeneutico, un racconto propone un insieme virtualmente infinito di interpretazioni; è contestuale: non stila elenchi di situazioni separate e a sé stanti, ma dipinge quadri d’insieme, pertinenze, nessi; c’è poi nella narrativa una sovrapposizione di contesti: quello del narratore e del protagonista, quello interno e quello esterno al racconto, le condizioni della storia e le condizioni della sua condivisione, e così via; è esperienziale: genera vissuti, emozioni, rivisitazioni, fa rivivere situazioni già sperimentate, genera risonanza anche nell’ascoltatore: ascoltare una storia si avvicina molto, in certe condizioni, al viverla direttamente; è temporale: crea le categorie del tempo e del suo fluire come caratteri universali del vivere; è in sé un modo di percepire il tempo, di dare, tramite la connessione di passato, presente, futuro, un senso di coerenza ai pensieri e alle azioni, in ultima istanza all’identità del soggetto; è per definizione incompleto e incompiuto: non pretende di replicare la vita, ma semplicemente ne dà una versione; tuttavia cerca in questa sua versione una “verità interna”, che è data dalla coerenza intrinseca alla sua struttura» (Formenti, 1998, p. 109).

³⁷ «[L]a narrazione può rilevarsi un’alleata per la documentazione pedagogica, mostrandone al contempo fondamentale funzione professionale. La prima funzione è rendere comprensibile all’esterno ciò che accade all’interno dei servizi, e questo mette in luce la difficoltà di tradurre un processo complesso come quello educativo, che si svolge lentamente nel tempo e che affida la propria missione a micro-cambiamenti, micro-passaggi, che difficilmente riescono a essere visti se non raccontati. Sono quei gesti che hanno bisogno di essere riportati dentro alla storia per assumere significato» (Biffi, in Demetrio, 2012, pp. 109-110).

possibile vederla e trovarla nelle nostre pratiche operative» (Connelly & Clandinin, 1997, p.30)

Capitolo Terzo

La Fase Macro: uno studio esplorativo

3.1 Gli strumenti

Gli strumenti utilizzati nella fase macro hanno compreso: la batteria *M.E.S.I.* (cfr. Moè, Pazzaglia & Friso, 2010)³⁸ e un *Questionario a domande aperte*.

La batteria *M.E.S.I.*, costruita come «ausilio da utilizzarsi nell'ambito della formazione specifica degli insegnanti» (p. 33), è uno strumento metacognitivo che consente raccogliere alcune informazioni generali riguardanti lo status dell'insegnante, la soddisfazione lavorativa percepita, la frequenza con cui si applicano un elenco di prassi e strategie di insegnamento, le emozioni, positive e negative, sperimentate quando si insegna e quando si pensa al proprio ruolo, la percezione di autoefficacia e di incrementalità (intesa come migliorabilità) in una serie di ambiti e situazioni di insegnamento e gestione della classe. Al fine di renderla fruibile anche dagli insegnanti di sostegno, la batteria è stata riproposta con lievi correttivi che hanno interessato la scheda anagrafica, con

³⁸ Per una migliore comprensione dello strumento, riportiamo brevemente le 7 sezioni del questionario M.E.S.I. Le sezioni sono così articolate: *Scheda anagrafica (ANAGR)*: La scheda raccoglie alcune informazioni generali riguardo allo status dell'insegnante (Età, sesso, tipo di laurea, da quanti anni insegna, tipo di scuola, area disciplinare di competenza, se è di ruolo, città di residenza, città in cui risiede la scuola); *Questionario sulla Soddisfazione lavorativa (SOD)*: Composto da 5 item (es. *Per molti aspetti il mio lavoro attuale si avvicina al mio ideale*) per ognuno dei quali si richiede di indicare il grado di accordo su una scala: a 7 punti dove: 1= fortemente in disaccordo; 7=fortemente d'accordo; *Questionario sulle Prassi di insegnamento (PRASSI)*: Composto da 25 item (es. *Quando affronto un argomento molto lungo lo suddivido in sotto-unità specifiche più brevi*) per ognuno dei quali si richiede di indicare il grado di frequenza con cui si adotta la prassi descritta, su una scala a 5 punti dove: 1= quasi mai; 5= quasi sempre; *Questionario sulle Emozioni nell'insegnamento (EMOZ-ruolo e EMOZ-insegno)*: Composto da 30 item, ognuno dei quali è costituito da una determinata emozione che può essere positiva o negativa (es. "ammirazione", "piacere" oppure "vergogna", "rabbia"). Per ognuna di queste si richiede di indicare il grado di frequenza con cui si sperimenta l'emozione, su una scala a 5 punti dove: 1= quasi mai; 5= quasi sempre; *Questionario sulle Strategie di insegnamento (STRAT)*: Composto da 30 item (es. *Riassumere oralmente il libro di testo; Rappresentare con schemi, grafici, tabelle l'argomento da trattare*) per ognuno dei quali si richiede di indicare il grado di frequenza con cui si adotta la strategia descritta con una scala a 5 punti dove: 1=quasi mai; 5=quasi sempre; *Questionario di Autoefficacia nell'insegnamento (AUTOEFF)*: Composto da 24 item (es. *Farmi capire dai miei studenti, Aiutare gli studenti a dare valore all'apprendimento*) rispetto ai quali l'insegnante è chiamato a indicare il proprio livello di efficacia su una scala a 9 punti dove: 1= per niente, 9= moltissimo e 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, sono i gradi intermedi; *Questionario sull'Incrementalità (INCR)*: Composto da 16 item (es. *Motivare gli studenti, Tenere la disciplina in classe*) rispetto ai quali l'insegnante è chiamato ad indicare quanto ritiene migliorabile la specifica abilità con la pratica e la formazione su una scala a 9 punti dove: 1= per niente migliorabile, 9=del tutto migliorabile e 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, sono i gradi intermedi.

l'introduzione della voce "area di competenza disciplinare", e la sostituzione dei termini "classe/classi" con i termini "studente/studenti" nelle sezioni: prassi di insegnamento, strategie di insegnamento, autoefficacia nell'insegnamento e incrementalità.

Il *Questionario a domande aperte*, che «offre la possibilità di disporre di dati in una forma maggiormente aggregata» (Atkinson, 2002, p. XVII), è stato realizzato per l'occasione allo scopo di individuare le strutture essenziali e i nodi critici relativi alla motivazione³⁹ che ha orientato la scelta professionale e a tutti quegli aspetti che attraversano ed entrano a far parte della *routine* e delle esperienze di pratica professionale degli insegnanti di sostegno. Per tale ragione si è chiesto ai partecipanti di rispondere alle seguenti domande:

- 1) *Quale motivazione l'ha spinto a diventare un insegnante di sostegno?*
- 2) *Racconti un evento significativo accaduto durante la sua esperienza professionale, descrivendo preliminarmente il contesto e i personaggi.*
- 3) *In quell'occasione ho imparato che...*

Tre sono, quindi, le aree di interesse che tale questionario mette a fuoco: la motivazione alla scelta, l'esperienza professionale e l'apprendimento nei contesti di pratica professionale.

³⁹ A tal proposito, scrive Strollo (2014): «La motivazione svolge un ruolo fondamentale per l'insegnante e per la sua efficacia, procurando numerosi benefici, incidendo positivamente sulla soddisfazione e sul senso di realizzazione personale, aumentando l'autoefficacia e le emozioni positive, rendendo appagante il proprio lavoro, aiutando a percepire meno la fatica e riducendo i sintomi del burnout» (p. 8).

3.2 I partecipanti

Il coinvolgimento dei partecipanti alla ricerca in oggetto ha reso indispensabile attivare una fitta rete di contatti informali per individuare le scuole secondarie di secondo grado del territorio napoletano potenzialmente disponibili a prendere parte alla ricerca. Pertanto, la ricerca si avvale di un campionamento «opportunistico»⁴⁰ ed «a “palla di neve” o progressivo»⁴¹. Si tratta di campionamento ‘opportunistico’ perché il contatto personale con alcuni insegnanti di sostegno ha reso possibile concordare un appuntamento con le diverse dirigenze scolastiche e con i referenti degli insegnanti di sostegno al fine di illustrare le linee guida della ricerca, autorizzare la distribuzione del materiale e dare indicazioni circa la compilazione, rigorosamente anonima, dei due strumenti; si tratta di un campionamento a ‘palla di neve o progressivo’ perché agli stessi è stato poi chiesto se conoscevano altri dirigenti disponibili a coinvolgere anche il proprio istituto nella medesima ricerca. Su un totale di 21 scuole secondarie di secondo contattate, alla ricerca hanno aderito 10 scuole così suddivise:

- 4 istituti tecnici;
- 3 istituti professionali;
- 3 licei.

Sono state distribuite 161 batterie M.E.S.I. – 100 delle quali compilate – e 161 *Questionari a domanda aperta* – 75 dei quali compilati⁴². In merito a quest’ultimi questionari, si evidenzia che non tutti i partecipanti hanno risposto a tutte le domande. Alla domanda *Quale motivazione l’ha spinto a diventare un insegnante di sostegno?* hanno risposto 75 insegnanti di sostegno; alla domanda *Racconti un evento significativo accaduto durante la sua esperienza professionale, descrivendo preliminarmente il contesto e i personaggi* hanno

⁴⁰ «Si parla di campionamento opportunistico quando i ricercatori approfittano di alcune situazioni per intervistare i soggetti, basate sulla fortuna, sull’occasione, sulla parola giusta detta al momento giusto, o semplicemente sul fatto che le persone si offrono spontaneamente per un’intervista (Miles & Huberman, 1994)» (Merrill, & West, 2012, p. 159).

⁴¹ «Il campionamento a palla di neve prevede che il ricercatore chieda ai partecipanti se conoscono altre persone – amici, colleghi o membri della famiglia – che potrebbero essere disponibili a farsi intervistare. I numeri, in breve, possono aumentare progressivamente, come una valanga innescata da una palla di neve» (Ivi, p. 161).

⁴² Si vedano le tabelle 1 e 2.

risposto 56 insegnanti di sostegno; alla domanda *In quell'occasione ho imparato che...* hanno risposto 47 insegnanti di sostegno.

Durante la fase macro la sottoscritta ha tenuto un «diario di ricerca» (Mortari, 2007, p. 227) quindicinale che documenta il processo della ricerca durante la distribuzione della batteria M.E.S.I. e dei questionari a domande aperte al fine di annotare percezioni, intuizioni, problematiche e strategie utilizzate per far fronte a difficoltà impreviste. Si sono infatti annotati quei dati, quelle percezioni e quegli eventi che sono sembrati rilevanti sul piano emotivo, cognitivo ed etico. L'esigenza di tenere un diario di ricerca nasce dalla volontà di rendere il processo di indagine «una cosa pubblica» (*Ibidem*), di documentare il proprio percorso epistemico il quale presenta forme di relazioni interpersonali con il campo di ricerca. Pertanto la scrittura di tale diario è diventato epistemologicamente rilevante poiché gli eventi narrati mettono in luce la negoziazione tra le esigenze euristiche del ricercatore e il contesto in cui si svolge la ricerca.

Di seguito si riportano alcuni passaggi dei “diari di ricerca”.

30 Marzo 2012. Negli ultimi 15 giorni ho individuato e contattato alcune delle scuole superiori di II grado disponibili a partecipare alla mia ricerca. I primi contatti sono avvenuti attraverso una rete di conoscenze segnalazioni informali che mi hanno permesso di contattare ulteriori istituzioni scolastiche con i relativi insegnanti specializzati al sostegno. Fase molto delicata: i dirigenti scolastici e gli insegnanti contattati mostrano una leggera resistenza, ma poi accettano volentieri di partecipare; il coinvolgimento dell'Università degli Studi di Napoli “Federico II” e l'anonimato del questionario sembra tranquillizzarli.

15 Aprile 2012. Nonostante l'approvazione e l'appoggio della dirigenza scolastica, notevoli sono le difficoltà che incontro per la distribuzione dei primi questionari: se molti degli insegnanti contattati si sono resi disponibili a rispondere ai questionari, altri mostrano una certa diffidenza. I diversi orari di lezione e la notevole complessità del lavoro scolastico dei singoli insegnanti di sostegno rendono obbligatorio una nuova e strategica distribuzione dei questionari. Le difficoltà incontrate rendono sempre più significativo e obbligatorio un contatto privilegiato con il referente di sostegno. Questo ultimo può essere "la bussola" per facilitare la distribuzione. Senza successo, ho tentato di farmi ricevere da alcuni dirigenti scolastici non segnalati da conoscenze personali: sono fuori sede per motivi didattici.

30 Aprile 2012. Per permettere ai singoli partecipanti di rispondere al questionario a seconda della propria disponibilità, si è concordato con i referenti di sostegno di preparare un plico con tutti i questionari e di concordare un tempo entro il quale ritirare i singoli questionari. Sul plico è riportato nome ed indirizzo della scuola, data di consegna e di ritiro dei questionari, contatti telefonici e mail della sottoscritta. A seconda del numero degli insegnanti coinvolti, il tempo concordato si aggira mediamente tra i 10 e i 20 giorni.

15 Maggio 2012. Continuano i miei contatti ed incontri con dirigenti scolastici e referenti di sostegno. Malgrado l'organizzazione, il ritiro dei questionari è più volte posticipato perché i referenti non sempre entrano in possesso dei questionari per la data concordata. Più volte

sono costretta a ripassare presso la medesima istituzione. La scuola sta per terminare e tutti sono presi dalle più svariate attività. Non sempre sono disponibili a ricevermi.

30 Maggio 2012. La scuola è informalmente terminata. Con difficoltà, distribuisco e ritiro altri questionari. Tutti i docenti sono presi dalla chiusura delle attività scolastiche. Qualche docente ha perso e poi ritrovato i questionari, altri sono stati scrupolosi e attenti. Tranne rare eccezioni, emerge una notevole difficoltà a mettere in rete le varie parti del sistema scuola.

15 Giugno 2012. La scuola è definitivamente terminata. Ho ritirato gli ultimi questionari. Resta in sospesa qualche scuola, mi hanno chiesto di ritornare a settembre.

30 settembre 2012. La pausa estiva e l'inizio di un nuovo anno scolastico hanno reso difficile la restituzione degli ultimi questionari.

Tabella 1

<i>Scuole secondarie di II grado</i>	Batterie M.E.S.I. distribuiti	Batterie M.E.S.I. compilati
1. Istituto Tecnico “Giordani”,	10	8
2. Istituto Tecnico “Serra”	15	10
3. Istituto Tecnico “De Cillis” (Ponticelli)	3	3
4. Istituto Tecnico “Striano”	7	5
5. Istituto Professionale “Fortunato”	43	19
6. Istituto Professionale “ Esposito Ferraioli”	20	11
7. Istituto Professionale“ Rossini”	38	27
8. Liceo “Villari”	10	6
9. Liceo “Campanella”	5	5
10. Liceo “Comenio”	10	6
Totale	161	100

Tabella 2

<i>Scuole secondarie di II grado</i>	Questionari domanda aperta distribuiti	Questionari domanda aperta compilati
1. Istituto Tecnico “Giordani”,	10	4
2. Istituto Tecnico “Serra”	15	9
3. Istituto Tecnico “De Cillis” (Ponticelli)	3	3
4. Istituto Tecnico “Striano”	7	0
5. Istituto Professionale “Fortunato”	43	11
6. Istituto Professionale “Esposito Ferraioli”	20	7
7. Istituto Professionale “Rossini”	38	26
8. Liceo “Villari”	10	5
9. Liceo “Campanella”	5	4
10. Liceo “Comenio”	10	6
Totale	161	75

3.3 Metodologia e analisi dei risultati della batteria M.E.S.I.

La scelta di utilizzare la batteria M.E.S.I. ha reso necessario l'utilizzo, almeno per questo segmento della ricerca, di un approccio quantitativo che, quindi, offre la possibilità di pervenire ad una conoscenza generalizzata del fenomeno indagato. Nello specifico, i dati della batteria M.E.S.I. sono stati elaborati attraverso il programma statistico SPSS (SPSS Inc., 1999) il quale permette di soddisfare le esigenze di elaborazione dei dati raccolti ed effettuare principali operazioni statistiche. In relazione al campione, infatti, tale programma ha permesso di individuare un primo profilo dell'insegnante di sostegno nelle scuole selezionate (si vedano la tabelle A, B, C, D, E, F, G). Dai dati emerge che siamo di fronte a un insegnante di sostegno prevalentemente **donna** (89,1 %), **di ruolo** (76,6 %), con un'età media che varia dai **41 ai 45 anni** (30,2 %), in possesso di una **laurea umanistica** (71,4 %), che insegna più che altro in **istituti professionali** (55,7 %), con **alle spalle un percorso di insegnamento**

che varia dai 16 ai 25 anni (33 %), non molto soddisfatta della propria professione che sperimenta primariamente emozioni positive nel suo ruolo e nello svolgimento della pratica sua professionale, che utilizza prassi e strategie diversificate sopra la media, giudicandosi efficace. Particolare attenzione va posta al valore, sotto la media, dell'**incrementalità** intesa come percezione della propria migliorabilità. Emerge, infatti, che gli insegnanti di sostegno che hanno risposto al questionario sull'incrementalità non percepiscono come del tutto migliorabili alcune specifiche abilità⁴³, possedute in un certo grado da ogni insegnante, con la pratica e la formazione. Pertanto, quest'ultimo dato, insieme alla scarsa soddisfazione per la propria professione, risultano aspetti di cui tener conto per successivi approfondimenti.

Tab. A Età in classi	Percentuale valida
34-40	14,0
41-45	30,2
46-50	26,7
>50	29,1
Totale	100

Tab. B Sesso	Percentuale valida
M	10,9
F	89,1
Totale	100

⁴³ Le capacità prese in considerazioni dallo strumento sono quelle appartenenti al questionario sull'Incrementalità. Nello specifico esse comprendono: «Chiarezza nello spiegare, valutare adeguatamente la preparazione degli studenti, motivare gli studenti, tenere la disciplina in classe, implementare nuove strategie di insegnamento, sviluppare la loro creatività, far appassionare gli studenti alla materia, far capire la materia anche agli alunni che incontrano difficoltà, trasmettere agli studenti gli obiettivi educativi, rendere facili nozioni particolarmente difficili, comprendere le relazioni all'interno della classe, cogliere gli stati d'animo degli studenti, stimolare gli alunni, gestire i comportamenti problematici, promuovere un senso di fiducia negli studenti».

Tab. C Tipo di laurea	Percentuale valida
Umanistica	71,4
Scientifica	28,6
Totale	100

Tab. D Tipo di scuola	Percentuale valida
Istituto Tecnico	26,8
Liceo	17,5
Istituto Professionale	55,7
Totale	100

Tab. E Anni di insegnamento	Percentuale valida
< 9	20,9
9-15	30,8
16-25	33,0
> 25	15,4
Totale	100

Tab. F Ruolo	Percentuale valida
SI	76,6
NO	23,4
Totale	100

Tab. G	Media	D. S	Valori normativi Media e DS (in parentesi)	Posizione
Sod_tot	4,71	1,023	4,99 (1,10)	sotto la media
Prassi_tot	4,27	0,274	4,08 (0,40)	sopra la media
Strat_tot	3,87	0,462	3,58 (0,59)	sopra la media
Autoeff_tot	7,05	1,02	7,03 (1,06)	sopra la media
Incr_tot	6,72	1,49	7,12 (1,20)	sotto la media
Emoz_ Ruolo positive	3,41	0,664	3,21 (0,71)	sopra la media
Emoz_ Ruolo negative	1,81	0,64	2,01 (0,59)	sotto la media
Emoz_ Insegn. Positive	3,65	0,59	3,50 (0,52)	sopra la media
Emoz_ Insegn. Negative	1,70	0,52	1,86 (0,52)	sotto la media

Il programma SPSS ha inoltre permesso di individuare le correlazioni tra le diverse scale della batteria M.E.S.I. (si veda Tabella H)⁴⁴.

Tab. H	Sod.	Prassi	Strat	Autoeff.	Incr.	Emoz_ R+	Emoz_ R-	Emoz_ I+	Emoz_ I-
Sod.	1			,25*		,40 **	-,33**	,22*	-,31**
Prassi		1	,65*	,24*				,32**	-,27**
Strat			1	,23*	,21*	,23*		,31**	-,23*
Autoeff.				1		,44**	-,31**	,50**	-,29**
Incr.					1	,34**		,32**	
Emoz_ R+						1	-,37**	,71**	-,32**
Emoz_ R-							1		,77**
Emoz_ I+								1	-,20*
Emoz_ I-									1

Di seguito si riporta il report delle correlazioni presenti nella Tabella H.

La *scala della Soddisfazione lavorativa* è positivamente correlata alla scala dell'autoefficacia(*), alla scala delle Emozioni positive sia di ruolo (**)⁴⁵ che insegno (*) ed è correlata negativamente alla scala delle Emozioni negative sia di ruolo (**) che di insegno (**).

Dalle suddette correlazioni risulta che quando un insegnante di sostegno è soddisfatto del proprio lavoro sperimenta emozioni positive sia nel proprio ruolo professionale (in classe, nel rapporto con i colleghi, nei confronti dell'istituzione scolastica) che quando insegna, percependosi efficace. Di

⁴⁴ * . La correlazione è significativa a livello 0,05 (2-code); **. La correlazione è significativa a livello 0,01 (2-code)

⁴⁵ (**) = correlazione positiva ; (*) = debole correlazione positiva

conseguenza l'insegnante sperimenta meno frequentemente emozioni negative nelle medesime situazioni. Pertanto il grado di soddisfazione lavorativa risulta essere un focus centrale per coloro che indagano la professione docente e i contesti di pratica professionale, soprattutto in virtù della più debole correlazione positiva tra la scala della soddisfazione lavorativa e quelle delle Emozioni positive insegnamento e dell'autoefficacia.

La *scala delle Prassi* è positivamente correlata alla scala delle Strategie (**), alla scala dell'Autoefficacia (*) e a quella delle Emozioni positive insegnamento (**), ed è negativamente correlata alla scala delle Emozioni negative insegnamento (**).

Dalle suddette correlazioni risulta che quando un insegnante di sostegno mette in pratica una serie di (buone) prassi durante la propria attività didattica, intese come consuetudini in vista di specifici scopi, adopera anche svariate strategie. Con l'aumentare dell'utilizzo di (buone) prassi aumentano anche le emozioni positive quando insegna e, in maniera più debole, il proprio senso di efficacia nello svolgimento della professione. Coerentemente, con l'aumentare dell'utilizzo di buone prassi diminuisce la scala delle Emozioni negative insegnamento. Pertanto si può presupporre che l'utilizzo e lo sviluppo di buone prassi e di diverse strategie e il sentirsi autoefficaci nel proprio ruolo permetterà agli insegnanti di sostegno di comprendere, interpretare e rispondere adeguatamente alle esigenze dei propri allievi.

La *scala delle Strategie* è positivamente correlata alla scala dell'Autoefficacia (*), alla scala dell'Incrementalità (*), sia alla scala delle Emozioni positive di ruolo (*) che di insegnamento (**) ed è negativamente correlata alla scala delle Emozioni negative di insegnamento (*).

Dalle suddette correlazioni risulta che l'uso di diverse strategie è correlato positivamente al senso di autoefficacia, ai vissuti emozionali positivi degli insegnanti di sostegno nello svolgimento della pratica e, in maniera minore, nel proprio ruolo professionale (in classe, nel rapporto con i colleghi, nei confronti dell'istituzione scolastica). Si osserva, inoltre, che un insegnante di sostegno che utilizza diverse strategie, in maniera coerente al profilo di apprendimento del singolo studente, risulta consapevole dell'importanza della pratica e della formazione e interpreterà, quindi, il proprio ruolo come del tutto

migliorabile (incrementalità). Coerentemente, con l'aumentare dell'utilizzo di strategie diminuisce la scala delle Emozioni negative di insegnamento.

La *scala dell'Autoefficacia* è positivamente correlata delle Emozioni positive sia di ruolo (**) che di insegnamento (**) ed è correlata negativamente alla scala delle Emozioni negative sia di ruolo (**) che di insegnamento (**).

Dalle suddette correlazioni risulta che quando un insegnante di sostegno si percepisce come efficace sperimenta emozioni positive sia nel proprio ruolo che quando insegna. Coerentemente, con l'aumentare del proprio senso di efficacia, diminuiscono le emozioni negative sia di ruolo che di insegnamento.

La *scala dell'Incrementalità* è positivamente correlata alla scala delle Emozioni positive sia di ruolo (**) che di insegnamento (**).

Le suddette correlazioni indicano che un insegnante di sostegno consapevole dell'importanza della pratica e della formazione, che interpreta il proprio ruolo come del tutto migliorabile (incrementalità), sperimenta emozioni positive sia nella percezione del proprio ruolo che nello svolgimento della pratica.

La *scala delle Emozioni positive di ruolo* è positivamente correlata alla scala delle Emozioni positive insegnamento (**) ed è correlata negativamente alla scala delle Emozioni negative sia di ruolo (**) che di insegnamento (**).

Le suddette correlazioni indicano che l'insegnante di sostegno che sperimenta emozioni positive nel proprio ruolo professionale (in classe, nel rapporto con i colleghi, nei confronti dell'istituzione scolastica) sperimenta emozioni positive anche quando insegna. Coerentemente, con l'aumentare delle emozioni positive di ruolo diminuiscono le emozioni negative sia di ruolo che insegnamento.

La *scala delle Emozioni negative di ruolo* è positivamente correlata alla scala delle Emozioni negative insegnamento (**).

La suddetta correlazione indica che quando l'insegnante di sostegno sperimenta emozioni negative di ruolo, sperimenta emozioni negative anche nello svolgimento della sua pratica professionale. Pertanto si può ipotizzare che il suo grado di soddisfazione lavorativa e la sua percezione di efficacia diminuiscono. Coerentemente, con l'aumentare delle emozioni negative di ruolo diminuiscono le emozioni positive di ruolo.

La *scala delle Emozioni positive insegnamento* è correlata negativamente alla scala delle Emozioni negative insegnamento (*).

La suddetta correlazione evidenzia come con l'aumentare delle emozioni positive di insegnamento diminuiscono le emozioni negative di insegnamento.

La *scala delle Emozioni negative insegnamento*, come precedentemente osservato, è positivamente correlata alla scala delle Emozioni negative di ruolo (**) ed è correlata negativamente alla scala della Soddisfazione lavorativa (**), alla scala delle Prassi (**), alla scala delle Strategie (*), alla scala dell'Autoefficacia (**), alla scala delle Emozioni negative sia di ruolo (**) che di insegnamento (*).

Coerentemente con i dati precedentemente analizzati, l'insegnante di sostegno che sperimenta emozioni negative quando insegna sperimenta una scarsa soddisfazione lavorativa, fa uso di un minor numero di (buone) prassi e diverse strategie e dimostra una scarsa autoefficacia. Sperimenta, inoltre, emozioni negative nel suo rapporto con la classe, con i colleghi e nei confronti dell'istituzione scolastica.

In sintesi, gli aspetti più interessanti emergenti dall'analisi dei dati risultano essere:

- correlazioni positive tra la scala delle Strategie e quella delle Prassi.
- correlazioni positive tra le scale delle Emozioni positive (sia di «ruolo» che di «insegnamento») e le altre variabili.
- minor numero di correlazioni osservate tra la scala dell'Incrementalità (intesa come migliorabilità) e le altre variabili.
- maggior numero di correlazioni osservate tra la scala della Soddisfazione lavorativa e le altre variabili.

Infatti, le suddette correlazioni indicano che un insegnante di sostegno che sperimenta emozioni positive quando insegna è un insegnante che percepisce in maniera positiva il suo ruolo professionale in classe, nel rapporto con i colleghi e nei confronti dell'istituzione scolastica. È un insegnante che fa un uso frequente di (buone) prassi e di diverse strategie, che percepisce, quindi, di essere un professionista efficace. Consapevole dell'importanza della pratica e della formazione interpretando il proprio ruolo come del tutto migliorabile

(incrementalità), si registra comunque un valore al di sotto della media. Le correlazioni presenti indicano come sia fondamentale per la pratica professionale dell'insegnante di sostegno agire in contesti lavorativi che favoriscano la circolazione di emozioni positive (allegria, entusiasmo, affetto, commozione, ammirazione, compiacimento, piacere, felicità, soddisfazione, appagamento, senso di realizzazione, gioia e arricchimento).

3.4 Metodologia e analisi del *Questionario a domande aperte*

L'approccio fenomenologico-eidetico, a nostro avviso, consente, più di altri, di investigare il mondo dell'esperienza, di coglierne la qualità essenziale dei fenomeni, e di costruire la teoria a partire dal contesto. In particolare:

«(I) la fenomenologia assume come oggetto d'indagine i vissuti e proprio i vissuti sono al centro della ricerca qualitativa nelle scienze sociali; (II) a guidare la fenomenologia è la tensione a costruirsi come scienza rigorosa, e questo costituisce l'obiettivo primo della ricerca qualitativa impegnata a guadagnare una chiara credibilità scientifica; (III) la qualità propria della fenomenologia è di essere «un metodo filosofico» e poiché la ricerca educativa è alla ricerca di un metodo rigoroso, quello fenomenologico può costituire un valido punto di riferimento» (Mortari, 2010, p. 7).

Inoltre, ci ricorda ancora la Mortari (2010):

«[i] principi epistemici fondamentali del metodo fenomenologico, quelli attraverso i quali s'intende cercare un sapere rigorosamente valido dell'esperienza umana nelle sue varie forme, sono essenzialmente due: (I) dei fenomeni cercare l'essenza (II) e applicare il principio di fedeltà» (*Ibidem*).

In relazione al primo principio, la ricerca fenomenologica si occupa, quindi, di studiare l'esperienza soggettiva ed è diretta a rintracciare l'essenza⁴⁶ di un fenomeno; essa parte dai fenomeni in quanto fonte di dati su cui costruire la conoscenza. Il fenomeno infatti non è «[...] l'apparenza della cosa che maschererebbe la sua vera essenza ma [manifesta] la struttura essenziale del reale» (Mortari, 2010, p. 8); afferrare l'essenza del fenomeno è, pertanto, la questione chiave dell'approccio fenomenologico. Definita «struttura emergente della cosa» (De Monticelli & Conna, 2008, p. 10), l'essenza o struttura del fenomeno:

«è colta a partire dall'intenzionalità della coscienza personale dei soggetti coinvolti ed emerge nella sua natura di sintesi tra esterno e interno: il mondo “là fuori” è conosciuto come fenomeno che si presenta alla coscienza, cioè nella sua interazione con il “dentro” della coscienza e con i processi di memoria e costruzione di significato di cui il soggetto è protagonista» (Sità, 2012, p. 17).

Se alla filosofia fenomenologica, in quanto scienza eidetica, non interessano i fatti, le contingenze e le relazioni che gli oggetti hanno con il mondo vivo dell'esperienza, la ricerca educativa, in quanto scienza empirica, non può non interessarsi a questi dati di fatto e all'esperienza umana nel suo continuo divenire, attraverso l'individuazione dell'«essenza del concreto» (Mortari, 2010, p. 12), contingente e situata, che tiene conto delle ricorrenze e delle differenze insite in ogni essere umano. L'essenza del concreto è dunque

⁴⁶ Scrive Mortari (2010): «In fenomenologia l'essenza è definita la «struttura emergente della cosa» (De Monticelli, Canna, 2008: 10) ed è costituita da una serie di qualità essenziali che necessariamente a essa competono in quanto senza di esse la cosa non potrebbe esserci (Husserl, 2002: 15-16). L'essenza, quindi, «non è individuale» (Ales Bello, 2003: 19), ma costituisce quel quid che “c'è” in ogni variazione in una specie di fenomeni. Questo quid o struttura emergente rende evidenti le proprietà essenziali di un ente o di un evento, cioè manifesta la sua specifica identità. L'essenza è quel nucleo di proprietà senza le quali una realtà non sarebbe quella realtà. Quando viene messa in parola l'essenza di una cosa, altri che non hanno avuto esperienza di questa in carne ed ossa possono però cogliere intuitivamente le sue qualità essenziali, che sono qualità universali e necessarie di tutte le cose di questo tipo (De Monticelli e Conna, 2008: 14)» (p. 9). Ancora: «[a]dottando l'atteggiamento fenomenologico, facciamo attenzione al modo in cui appaiono alla coscienza oggetti pubblici, come alberi, i pianeti, i dipinti, le sinfonie, i numeri, gli stati di cose, le relazioni sociali ecc., ma non ci concentriamo soltanto sugli oggetti per come appaiono, bensì osserviamo anche il lato soggettivo della coscienza, e con ciò diventiamo consapevoli di quello che soggettivamente facciamo e dell'intenzionalità che è all'opera» (Gallagher & Zahavi, 2009, p. 42).

costituita dalle caratteristiche che tratteggiano il profilo di un fenomeno. Il lavoro attraverso cui si perviene a tale individuazione è un lavoro complesso che emerge attraverso numerosi atti analisi e di catalogazione dei dati che affiorano per costruire induttivamente categorie e procedere alla costruzione di una teoria che riconsegna la qualità propria dei fenomeni indagati. Prioritario è dunque l'aderenza dell'essenza alle qualità specifiche dell'oggetto di indagine; allora il lavoro epistemico deve afferrare 'l'uguale e il distinto' presente nell'esperienza umana «poiché il quid dell'esperienza umana è di essere l'espressione di un ente (l'essere umano) che è allo stesso tempo “distinto e unico essere tra uguali”» (p. 14)⁴⁷.

⁴⁷ A tal proposito scrive Mortari (2010): «Per cogliere l'uguale e il distinto devo prestare attenzione a ogni dettaglio e procedere a quello che i fenomenologi empirici definiscono “horizontalization”, cioè un mettere in fila tutte le qualità individuate. Le qualità empiriche possono essere di vario tipo: qualità comuni: quelle che, nel numero finito di determinazioni fenomeniche considerate, si presentano in ognuna di esse; qualità estese: quelle che si presentano con una larga frequenza; qualità parziali: quelle che accomunano solo alcuni fenomeni; qualità puntuali quelle che compaiono in un fenomeno solo. Una ricerca empirica è scientifica quando di un fenomeno enuncia *l'essenza empirica, che è un'essenza non di idealità ma concreta, costituita dall'insieme delle qualità (comuni- se si riesce a identificarle-, estensivamente estese, parzialmente estese, singolari) che definiscono la datità offerente del fenomeno*. Così intesa una ricerca empirica è rigorosa, valida, ma anche molto faticosa da portare a termine. Mentre è evidente il criterio in base al quale una qualità è definita “comune” o “puntuale”, invece il criterio per definire una qualità “estesa” o “parziale” non è definibile a priori ma viene stabilito da ogni specifica ricerca, la quale deve esplicitare i criteri in base ai quali considera, attraverso una valutazione numerica, una qualità come estesa o come parziale. Per cercare una conoscenza valida il ricercatore aspira a trovare qualità comuni, cioè quelle che appartengono a ogni racconto e descrizione, ma per esperienza si sa che è difficile trovare qualità comuni, cioè quelle qualità che, nel numero finito di determinazioni fenomeniche considerate, si presentano in ognuna di esse; nel caso si pervenisse a individuarle si coglierebbe empiricamente l'equivalente dell'essenza eidetica. L'estrema differenziazione della realtà empirica rende difficile, quando si analizza una serie di varianti di determinazioni empiriche di un'idea, trovare qualità comuni, più facile è pervenire a qualità estensivamente o parzialmente estese. [...]. Inoltre, quand'anche si trovasse una o più qualità comuni, l'indagine non potrebbe fermarsi ad esse, poiché se si escludesse anche le qualità non comuni si eliminerebbero parti di realtà e ciò si tradurrebbe in una perdita di conoscenza del reale. È dunque necessario andare alla ricerca dell'insieme delle caratteristiche ricorrenti nel maggior numero di varianti del fenomeno considerato, cioè delle qualità estensivamente presenti, e questa operazione richiede un'analisi comparativa dei dati emergenti da tutti i testi delle interviste che sono stati raccolti. Tuttavia, anche l'individualizzazione e orizzontalizzazione delle qualità presenti estensivamente non è sufficiente per costruire un sapere valido, poiché rimarrebbero esclusi altri dati che, pur quantitativamente minoritari, concorrono a definire la qualità del reale. Il risultato non sarebbe che una conoscenza povera, riduttiva, perché mancante dei dati che, pur presenti in modo numericamente limitato nei fenomeni considerati manifestano parti costitutive di esse. [...]. Se per Husserl «le differenze sono... irrilevanti» (1995: 315), poiché interessa solo il dato invariante e non le differenze, per la scienza empirica che si occupa di quella realtà sempre cangiante che è l'esperienza umana sono interessanti anche le differenze. Se si ragiona nell'orizzonte del concetto classico di scienza, che tiene in considerazione solo dati che rendono possibili teorie dal valore generale, allora le qualità

In relazione al secondo principio, applicare il “principio di fedeltà” significa attuare una descrizione fedele dei dati, far emergere, quindi, in superficie il mondo dei significati offerto dal testo, senza congetturare o imporre una teoria già pensata. Ciò non significa eliminare la soggettività del ricercatore, ma sgombrare il campo da eventuali teorie prefissate che ostacolerebbero il processo di ricerca volto ad individuare l'essenza dei dati, cioè le strutture di significato così come emergono dai soggetti coinvolti nella ricerca. L'approccio fenomenologico, allora, offre alla ricerca educativa un «procedimento di esplorazione dell'esperienza» (Stollo, 2008, p. 32), consente infatti di investigare la rete di significati che animano i vissuti educativi situati e contingenti e di accedere ad una conoscenza che si costruisce durante il percorso della ricerca, sempre in ‘ascolto’ del fenomeno, considerando i resoconti dei soggetti «[...] punti di partenza per una comprensione di strutture di esperienza che vanno oltre la dimensione strettamente soggettiva dei singoli protagonisti» (Sità, 2012, p.53).

Dunque, l'utilizzo della prospettiva fenomenologica nella ricerca empirica prescrive al ricercatore una serie di atti e scelte epistemiche che regoleranno il suo percorso euristico. Primo fra tutti, l'idea di una “fiducia in ciò che appare”; questo non significa affidarsi totalmente ai dati grezzi o al senso comune perché il fenomeno, ripetiamo, è prodotto dall'intersezione tra la coscienza intenzionale del soggetto e il dato, ma significa assumere «l'evidenza con cui le cose del mondo si danno alla coscienza» (p. 37) come criterio di validità per cogliere e rendere esplicita l'essenza dei fenomeni. Quindi, ogni elemento di realtà raccolto (da un comportamento visibile a un racconto di un'esperienza) va letto come un elemento emergente che racconta qualcosa del fenomeno e che nel contempo guida il processo euristico per accedere a ciò che non è apparso immediatamente e ciò richiederà al ricercatore di accostarsi al tema della ricerca e ai dati sospendendo, mettendo tra parentesi le prospettive e meccanismi interpretativi abituali, assumendo quindi un atteggiamento di *epoché*. Un altro elemento rilevante è la consapevolezza da parte del ricercatore che la validazione della conoscenza si attua attraverso il confronto

estensivamente parziali e soprattutto le qualità singolari non risultano utili. Ma è invece la specificità dei dati di umanità che giustificano il concetto [...] di essenza concreta» (pp.14-15).

dialogico tra i diversi soggetti che partecipano alla ricerca. Questo, da un lato, significa costruire un clima di comprensione, di ascolto e di cura della parola, del pensiero e del tempo dell'altro, chiamando in causa il concetto di "empatia", che il pensiero fenomenologico tratta come atto di conoscenza e non come forma di contagio emotivo, e dall'altro, implica la necessità di coinvolgere nel processo di analisi dati anche altri ricercatori per mantenere una vigilanza critica sui propri criteri euristici.

Seguendo, quindi, la traiettoria tracciata dall'approccio fenomenologico-eidetico, il principio che ha guidato il processo di lettura e di analisi dei questionari a domanda aperta è stato quello di focalizzare l'attenzione sulle strutture essenziali⁴⁸ e nodi critici, relativi: b.1) alla motivazione che ha orientato la scelta professionale, b.2) e agli aspetti che attraversano ed entrano a far parte della *routine* e delle esperienze di pratica professionale degli insegnanti di sostegno presenti nelle scuole campione, cercando sempre di restare agganciati alle parole dei partecipanti alla ricerca.

L'analisi del materiale di ricerca ha previsto la partecipazione di un ricercatore interno e di due ricercatori esterni che hanno condiviso l'azione di ricerca secondo una logica compartecipativa. Per questo, la procedura di triangolazione dei dati si presenta suddivisa in cinque diversi step (Mortari, 2009, pp. 82-93):

- a) *Familiarizzazione con il materiale.* In momenti separati, sia il ricercatore interno che i due ricercatori esterni hanno compiuto una lettura olistica dei testi delle interviste al fine di familiarizzare con il materiale raccolto. Si è trattato di leggere più volte le descrizioni dei

⁴⁸ Scrive Sità (2012): «Per quanto riguarda la conoscenza del fenomeno oggetto di studio, è necessario misurarsi con il fatto che le strutture di esperienza identificate nella ricerca, per poter essere considerate "essenziali", devono essere presenti nell'esperienza di una pluralità di soggetti. Questo ovviamente non coincide con un'esigenza di tipo statistico o con l'idea che è una "maggioranza" a stabilire che cosa è rilevante e che cosa non lo è in un'esperienza. Vi possono essere esperienze di un medesimo elemento (ad es. esperienze vissute di fallimento scolastico) che presentano differenze. Nella ricerca fenomenologica la struttura essenziale del fenomeno è costituita dagli elementi che sono al tempo stesso rilevanti per poterlo definire e presenti in una molteplicità di esperienze, che allo stesso modo hanno connotati differenti. [...]. Questi elementi non sono espulsi dall'analisi come "irrilevanti", perché non presenti in tutti i resoconti, al contrario andranno a costituire strutture secondarie che contribuiscono a una descrizione ricca e sfaccettata del fenomeno preso in esame» (p. 47).

partecipanti alla ricerca allo scopo di pervenire ad una visione globale del materiale.

- b) *Individuazione delle unità significative di descrizione.* In questo caso, sia il ricercatore interno che i due ricercatori esterni hanno preso in esame ogni questionario a risposta aperta e individuato ed evidenziato le unità di testo, cioè «i singoli atti discorsivi o mosse conversazionali» (Mortari, 2009, p. 87) che contribuiscono alla conoscenza del fenomeno indagato ed escluderne altre meno pertinenti.
- c) *Attribuzione di una descrizione sintetica a ciascuna unità.* Individuate le unità di testo pertinenti, sia il ricercatore interno che i due ricercatori esterni hanno prima attribuito individualmente delle descrizioni sintetiche per ogni unità significativa selezionata e poi confrontato e discusso tali descrizioni per decidere la validità delle unità di testo precedentemente selezionate. In questo caso, come suggerisce la Mortari (2010):

«[p]er decidere la validità degli account prodotti, ossia dei significati agglutinati nelle descrizioni sintetiche, non esistono procedure tecniche collaudate: a essere decisivo è il confronto nel gruppo per esaminare gli account che ciascuno ha elaborato rispetto a una stessa unità significativa del testo. Il confronto consiste nell'identificare in che misura gli account prodotti hanno risonanze esplicite evidenti nel testo, e non sono invece il prodotto di una eccessiva soggettivazione del processo di analisi. Si può parlare in questo caso di valutazione del grado di consistenza oggettiva» (p. 51).

A partire da questa fase, il materiale presenta, quindi, una prima organizzazione che ne evidenzia le unità di testo da analizzare.

- d) *Attribuzione di una prima concettualizzazione a ciascuna unità (etichetta).* Individuate le unità di testo da analizzare, si è passati a identificare la “qualità specifica di un'azione discorsiva” (ad es. il soggetto si interroga, solleva dubbi, chiede spiegazioni ecc.);

individuare la qualità specifica di un'azione discorsiva ha significato per il ricercatore interno etichettare, cioè «attribuire [all'unità di testo selezionata] una definizione che ne identifica la qualità specifica» (Mortari, 2009, p. 87).

Pertanto, si è trattato di:

1. individuare le etichette che avessero l'obiettivo di raggiungere un «maggiore livello di concettualizzazione e di generalità» (Mortari, 2010, p. 52) rispetto alla descrizione sintetica (ad es. riflette sull'opportunità di lavorare, riflette sull'incertezza del suo futuro professionale, sostiene di voler aiutare gli allievi in difficoltà, pensa di essere incline ad aiutare gli altri, ecc.);
 2. confrontarsi con il punto di vista dei due ricercatori esterni per verificare il grado di adeguatezza descrittiva delle etichette.
- e) *Analisi delle etichette e categorie emergenti.* A questo punto del lavoro ci si è trovati di fronte ad una grande quantità di etichette e, quindi, per evitare una eccessiva frammentazione del processo di codifica che avrebbe reso impossibile individuare «i significati essenziali che aiutano a ricostruire la struttura dell'esperienza e i suoi nodi critici» (Sità, 2012, p. 81), si è dato avvio ad un ulteriore lavoro di analisi dei testi e delle etichette. Ciò ha significato per il ricercatore interno e i ricercatori esterni comparare le reti di significato per individuare ed evidenziare le *'qualità comuni'*, cioè quelle che si presentano in ogni testo delle interviste e le *'qualità estese'* cioè quelle che si presentano con una larga frequenza. Pertanto, si è trattato di effettuare un continuo confronto, di mettere in discussione alcune attribuzioni, per lavorare in una direzione di sintesi (cfr. Mortari, 2010) che permettesse di consociare le innumerevoli etichette per 'categorie' che aiutassero a far luce sui significati essenziali relativi alla motivazione della scelta, agli eventi, ai soggetti e agli apprendimenti che attraversano ed entrano a far parte della *routine* professionale degli insegnanti di sostegno.

Di seguito riportiamo un esempio del processo di analisi descritto relativo alla dimensione della *motivazione*.

Unità di testo (in grassetto)	Descrizione sintetica	Etichetta	Categoria
<p>«Quando ero studentessa universitaria volevo diventare una ricercatrice, ma una volta laureata ho verificato che era molto difficile realizzare questa mia aspirazione. Una delle possibilità lavorative che mi si sono presentate allora è stato l'insegnamento e una collega mi ha suggerito di conseguire la specializzazione al sostegno ad alunni H. e siccome ero e sono sempre stata sensibile ai problemi delle diversità in tutti i sensi e ai diritti delle minoranze, ho accettato il suggerimento e sono diventata insegnante di sostegno. All'inizio ero molto motivata e, ingenuamente, credevo che anche i colleghi di base fossero tutti sensibili nei confronti degli alunni diversamente abili, ma purtroppo non sempre trovo terreno fertile. L'esperienza mi ha molto smorzato l'entusiasmo iniziale» <i>(Questionario n° 74, domanda n° 1).</i></p>	<p>Il soggetto descrive le mancate possibilità di intraprendere percorsi di ricerca in ambito universitario e l'opportunità di lavorare attraverso il conseguimento della specializzazione al sostegno.</p>	<p>Riflette sull'opportunità di lavorare.</p>	<p>Opportunità lavorativa.</p>

<p>«Inizialmente l'improbabilità di collocarmi in modo definitivo sulla mia cattedra mi ha incitato a cercare strade alternative come il sostegno agli alunni in difficoltà di apprendimento. Le mie esperienze iniziali non sono state particolarmente appaganti [...]» <i>(Questionario n° 89 domanda n° 1).</i></p>	<p>Il soggetto è preoccupato di non poter insegnare la propria disciplina.</p>	<p>Riflette sull'incertezza del suo futuro professionale</p>	<p>Opportunità lavorativa.</p>
--	--	--	--------------------------------

3.5 I risultati del *Questionario a domande aperte*

Dall'analisi testuale sono emerse alcune 'qualità comuni ed estese' che caratterizzano l'esperienza professionale degli insegnanti di sostegno, e che quindi hanno permesso di individuare le strutture essenziali e nodi critici relativi: b.1) alla motivazione che ha orientato la scelta professionale, b.2) e agli aspetti che attraversano ed entrano a far parte della *routine* e delle esperienze di pratica professionale degli insegnanti di sostegno, enucleabili attraverso alcune categorie che saranno di seguito illustrate facendo ricorso ad esempi tratti dalle risposte dei docenti.

b.1) Motivazione alla scelta. Dall'analisi testuale emerge come la motivazione a diventare insegnante di sostegno sia connessa a due categorie essenziali: il *sé personale* (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008; de Mennato, 2003)⁴⁹ e l'*opportunità lavorativa*. Se da un lato la scelta di intraprendere un percorso formativo specializzato al sostegno è legata e risponde alla 'propensione' verso una professione percepita e vissuta come un lavoro di 'cura e di attenzione verso chi è in difficoltà', come ci raccontano queste insegnanti:

«La mia motivazione è molto semplice, sono una persona molto sensibile e materna ed aiutare i ragazzi che hanno “bisogno” trovandosi in difficoltà rispetto agli alunni normodotati mi rende felice! Sono sempre disponibile e cerco di accogliere gli alunni con il sorriso. Sono solo 3 anni che insegno sostegno, ma sono così contenta per i risultati raggiunti alla fine di ogni anno scolastico» (Questionario n. 76).

⁴⁹ Scrive Striano (2008): «Il sé personale è un intreccio di vissuti, esperienze, ricordi, modelli positivi e negativi, che strutturano un'identità individuale e la rendono riconoscibile in una continuità di eventi e di relazioni. Esso è sostenuto da credenze, epistemologie, rappresentazioni, saperi, riferimenti valoriali che orientano la collocazione di un individuo all'interno dei contesti di vita e di esperienza, ne organizzano gli apprendimenti, ne giustificano le posizioni, le scelte, ne guidano le motivazioni» (p. 74).

«Ho voluto diventare un insegnante di sostegno per vari motivi: – aiutare gli alunni che hanno difficoltà a seguire gli argomenti svolti in classe dal docente di base utilizzando modalità diverse; – aiutare gli alunni ad integrarsi con il gruppo-classe, – aiutare gli alunni e renderli AUTONOMI nello studio e nella vita quotidiana; – per provare una maggiore gratificazione rispetto all’insegnamento della disciplina» (Questionario n. 86).

è altrettanto vero che tale professione risulta essere, nella maggioranza dei casi, una scelta emergenziale, un “canale preferenziale” per immettersi nel mondo della scuola. Solo successivamente, attraverso l’esperienza e con il rapporto continuo con gli allievi, tale professione non è vissuta più come una mera opportunità lavorativa ma, “nel corso dell’azione” (cfr. Schön, 2006), le dimensioni *sé personale* e *sé professionale* (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008; de Mennato, 2003)⁵⁰ si incontrano e definiscono una nuova dimensione dove si sviluppa un ripensamento consapevole della propria professione e si attua una ristrutturazione dei propri schemi e strutture di significato (cfr. Mezirow, 2003). Alcune insegnanti descrivono così la loro scelta.

«La vita talvolta ci illude di poter decidere, invece spesso le scelte sono quasi percorsi obbligati. La mia propensione lavorativa era quella di una libera professionista, l’ho vissuta con convinzione e piacere senza essere, però, mai retribuita! Mi sono avvicinata al mondo della scuola da docente curricolare e sono riuscita a rivivere emozioni che temevo perse. Per esigenze lavorative mi sono specializzata per l’insegnamento del sostegno, inizialmente con poca

⁵⁰ Scrive Striano (2008): «Il *sé professionale*, anche esso fatto di esperienze, ricordi, modelli di pratica professionale positivi e negativi, repertori, discussioni con altri colleghi, “storie di guerra”, è a sua volta sostenuto da credenze, epistemologie, saperi e competenze, riferimenti a codici di comportamento, a deontologie ed a copioni condivisi all’interno di una comunità, che orientano le posizioni e le azioni dei professionisti in situazione e ne governano – più o meno esplicitamente – le pratiche» (p. 74).

convinzione, poi mi sono appassionata e non vedevo l'ora di essere "sul campo". Sono stata "catturata" dalle esperienze vissute con Susy, Carmela, Antonio, Rosaria, Francesco, Alessandro, Carmen, ... l'elenco è lungo e tante sono le emozioni che mi hanno arricchito e fatto crescere! Quante lezioni di vita, quante soddisfazioni, quanti traguardi raggiunti, quanto amore dato, ma soprattutto ricevuto! Mi dispiace solo per quei colleghi che non hanno ancora ben chiaro il ruolo del docente specializzato e spesso lo sottovalutano!» (Questionario n. 79).

E ancora:

«Inizialmente l'improbabilità di collocarmi in modo definitivo sulla mia cattedra mi ha incitato a cercare strade alternative come il sostegno agli alunni in difficoltà di apprendimento. Le mie esperienze iniziali non sono state particolarmente appaganti: ho provato alle scuole medie spesso un senso di frustrazione e timore di non essere giustamente valutata dai miei colleghi per la mia cultura.. Successivamente, e soprattutto al liceo, ho compreso che anche l'insegnante di sostegno può interagire con contenuti culturali. Ciò per me significa molto perché amo profondamente la cultura e mi sento preparata nelle mie discipline. Continuo ancora a studiare sistematicamente perché desidero arricchirmi nel mio campo il più possibile in modo da poter trasmettere quanto più possibile ai miei studenti ai quali mi affeziono forse con troppa velocità» (Questionario n. 89).

Oppure:

«Il motivo che mi ha spinto ad abilitarmi all'insegnamento di sostegno è stato la possibilità, offerta a chi decide di

percorrere questo percorso, di entrare più rapidamente in maniera stabile nel mondo della scuola. Se quindi, da un lato, può essere considerata nel mio caso una scorciatoia, dall'altro ritengo che ciascun insegnante di base dovrebbe sperimentare questa strada per calarsi fino in fondo nelle problematiche e nel vissuto e dell'allievo diversamente abile e dell'insegnante di sostegno. Sono dunque molto contenta dell'esperienza fin ora fatta, perché la ritengo fortunatamente formativa ed arricchente dal punto di vista umano» (Questionario n. 93).

b.2) Routine ed esperienze di pratica professionale. Un aspetto che entra a far parte della *routine* e delle esperienze di pratica professionale degli insegnanti di sostegno è esplicitato dalla categoria *negoziiazione del proprio ruolo*. L'analisi e l'interpretazione delle risposte al questionario ci consegnano l'immagine di una professione complessa. Essere insegnante di sostegno significa infatti muoversi in uno spazio eterogeneo dove diventa innanzitutto prioritario negoziare, a seconda delle circostanze, del contesto e dei soggetti con cui si entra in relazione il proprio ruolo e il proprio agire educativo. L'identità professionale dell'insegnante di sostegno risente, quindi, delle influenze esterne, ambientali e delle rappresentazioni sociali (cfr. Farr & Moscovici, 1989), individuali e collettive; queste sembrano poi regolare le azioni e le pratiche all'interno dei contesti professionali. Si tratta ovviamente di influenze e rappresentazioni sociali che «[...] – giocano un ruolo chiave nella costruzione dell'identità professionale di un insegnante intesa come oggetto sociale, modificabile e reinterpretabile da parte di una comunità e dei suoi membri» (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2008, p. 81). A tal proposito, significative sono le seguenti esperienze.

«Il ruolo dell'insegnante di sostegno è molto difficile e complicato e questo non per il rapporto con i singoli allievi,

ma piuttosto per quello con i colleghi non sempre disposti ad accettare la presenza di un altro collega in classe e a collaborare nell'interesse e per il benessere dell'allievo. Anche se l'insegnante di sostegno è l'insegnante della classe, è spesso considerato docente di serie B, dai colleghi e dagli allievi. Inoltre sono ancora lontani da una vera integrazione, perché non di rado il docente di sostegno è costretto ad uscire dall'aula per non arrecare disturbo. Forte dunque è il suo ruolo di mediazione. [...] ho capito quanta ignoranza ci sia in relazione alla disabilità, ma soprattutto quanto poco ci si cali nelle problematiche del proprio allievo che è allievo della classe e non del solo insegnante di sostegno» (Questionario n. 93).

«Una scuola come tante, alunni come tanti ed A. un “ragazzone” con la sindrome di Asperger. Quando fui convocata per assumere l'incarico, mi fu riferito che l'alunno era affetto da autismo. Non avevo fino ad allora “lavorato” con un autistico (il fascicolo personale mi ha poi rivelato sindrome di Asperger) e la cosa mi rendeva un pò tesa. [...]. Iniziosi così il cammino che avrebbe visto protagonista un adolescente speciale, i suoi compagni ed io. Non fu facile entrare nella sfera comunicativa di A., ma seguendo i suoi bisogni, il suo linguaggio, cercando di rispondere alle esigenze del suo stile di apprendimento, lavorando con tutta la classe, dopo qualche settimana A. mi raccontava il suo vissuto esprimendo le sue emozioni e sensazioni! La psicologa che lo seguiva era fortemente meravigliata di tutto ciò [...]» (Questionario n. 79).

Un'altra categoria essenziale emersa dall'analisi dei testi è quella relativa al complesso *repertorio di strategie didattiche* utilizzate nel corso della propria pratica professionale. Queste sono, ovviamente, sempre correlate alle disabilità dei propri allievi ma si costruiscono sempre su un terreno comune; quello della collaborazione tra le parti coinvolte. Infatti, il patto educativo, l'alleanza pedagogica che si stringe tra i colleghi, con la classe, con gli esperti e con le famiglie, diventa per l'insegnante di sostegno fondamentale sia sul piano didattico che sul piano metodologico perché questo può tradursi nel superamento della logica del sostegno individuale, esclusivo e separato dal gruppo classe a favore di didattica inclusiva. Ciò mette a fuoco un'ulteriore categoria, quella del *lavoro di rete*. Chiarificatrici sono ad esempio le seguenti testimonianze di due insegnanti che, pur trovandosi di fronte a problematiche diverse, hanno fondato la propria pratica sulla necessità di condividere e negoziare con le altre parti coinvolte il progetto educativo degli allievi con disabilità.

«[...]». Ho seguito un'alunna grave ipoacusia neuro sensoriale bilaterale e deficit visivo. In classe l'alunna avvertiva il disagio di comunicazione e formazione e per tale motivo non sempre comunicava oralmente. Si è reso necessario l'intervento dell'assistente alla comunicazione LIS che, attraverso una semplificazione dei suoni, ha facilitato la comprensione del linguaggio. È stata proficua la collaborazione degli insegnanti curriculari con cui ho concordato le strategie da mettere in atto per creare le condizioni adeguate per una buona comunicazione in classe: evitare il tono troppo innalzato della voce, parlare con ritmo rallentato, non scandito, prolungando il suono delle vocali e fare uso di materiale illustrativo inerente l'argomento con schemi, cartelloni, disegno e immagini nitide e ingrandite. Ho cercato di prestare massima attenzione, soprattutto sul piano emotivo e motivazionale,

per l'assenza di uno strumento di interazione sociale importante come quello costituito dallo scambio verbale» (Questionario n. 98).

«Seguivo due gemelle proveniente da un contesto socio familiare estremamente degradati e disgregati. Le ragazze erano completamente emarginate dal contesto classe a causa, principalmente, delle loro condizione igieniche. Ho lavorato molto, sia con i colleghi di base che con i compagni, per integrare in qualche modo le due ragazze. Abbiamo organizzato lezioni di educazione civica basate sulle regole di convivenza civile e rispetto. Abbiamo cercato, senza urtare la sensibilità delle gemelle, di parlare di pulizia personale quotidiana, di cosa fare appena svegli, di come aver cura del proprio corpo e del proprio aspetto. È stato un lavoro molto gratificante perché ha prodotto anche discreti risultati e alla fine le ragazze hanno raggiunto un discreto livello di integrazione e migliorato le proprie condizioni di vita» (Questionario n. 14).

Altra categoria essenziale che entra a far parte della *routine* e delle esperienze di pratica professionale degli insegnanti di sostegno è quella relativa alla *gestione della sofferenza* degli allievi con disabilità. Nelle classi gli insegnanti di sostegno incontrano alunni con difficoltà nell'ambito dell'apprendimento e dello sviluppo di competenze, come esempio dislessia, disgrafia, discalculia, disturbi nella comprensione del testo, oppure incontrano alunni con ritardo mentale, ritardi nello sviluppo originati dalle cause più diverse, oppure alunni con problemi nel linguaggio o con disturbi specifici nell'eloquio o nella fonazione, e ancora con disturbi dello spettro autistico, o con difficoltà legate all'ambito psico-affettivo, pertanto, dall'analisi dei testi, emergono il continuo incontro/scontro con vissuti di sofferenza dei propri allievi e la complessa relazione che intercorre tra gli eventi, spesso imprevedibili, che appartengono

al lavoro quotidiano e le emozioni che ne derivano. A tal proposito alcuni insegnanti ci restituiscono le seguenti esperienze.

«Per due anni scolastici mi è stata affidata un'alunna H con ritardo mentale grave. Al biennio di istituto di 2° grado, fisicamente massiccia e, quando assumeva un atteggiamento oppositivo alla mia guida, diventava aggressiva e pericolosa. Anche se i colleghi non erano tutti contrari a svolgere la lezione con la presenza in classe dell'alunna, tuttavia qualche ora la portavo "fuori" e le facevo ascoltare musica e ballare (attività che lei amava moltissimo). Un giorno era particolarmente "agitata" e, nonostante avessi fatto tutto il possibile per tranquillizzarla, si innervosì perché non le consentivo di far tutto quello che volesse (doveva anche seguire delle regole comportamentali, cioè dovevo svolgere la mia azione educativa). Ricordo che indossavo un foulard al collo e l'alunna prese a stringermelo con forza, nella stanza non c'era nemmeno l'assistente materiale... non riuscivo a liberarmi dalla presa. Alla fine ci sono riuscita, ma quando l'ho raccontato a chi di dovere, ho avuto solo un sorriso di "commiserazione"» (Questionario n. 74).

«Il primo alunno era un ragazzo affetto da schizofrenia. Il primo impatto è stato destabilizzante. Ciò che ha cambiato il mio modo di operare è stata una sua frase: "ti rendi conto che sto male e non voglio stare male". Mi è servito per acquisire una consapevolezza e una responsabilità diversa» (Questionario n. 84).

3.6 Considerazioni conclusive

In questa prima fase esplorativa, l'utilizzo combinato di due strumenti, l'uno quantitativo e l'altro qualitativo, ha permesso di raccogliere una serie di dati che hanno restituito una prima fotografia dell'oggetto della nostra indagine. A partire dagli obiettivi della ricerca⁵¹, senza pretesa di esaustività, si sono individuati alcuni elementi che solo per comodità espositiva si sono presentati divisi, ma che nella realtà dei fatti, sono intrecciati e dipendenti gli uni dagli altri, per cui vanno letti ed interpretati nell'insieme. Per questo motivo, a complemento dei dati già esposti, di seguito si presentano alcune considerazioni conclusive.

- a) In relazione allo status dell'insegnante di sostegno nelle scuole partecipanti alla ricerca, oltre ai risultati già indicati nel corso della trattazione, si noti come la netta prevalenza di donne nel campione considerato possa confermare l'idea che tale professione, percepita e rappresentata come una professione di cura (Boffo, 2006, 2010; Mortari, 2006)⁵², sia ancora prevalentemente ad appannaggio del sesso femminile.
- b) In relazione ai dati emersi dalla batteria M.E.S.I., si evidenziano punti di forza nell'ambito operativo-didattico (uso frequente di strategie e prassi proposte) e nella sfera emotiva (emozioni positive relative al «ruolo» e all'«insegnamento»), che indicano la presenza di notevoli risorse cognitive ed emotive utili per affrontare con partecipazione

⁵¹ Ricordiamo che essi riguardano: a) raccogliere alcune informazioni generali riguardanti lo status dell'insegnante di sostegno; b) mettere a fuoco il grado di soddisfazione lavorativa percepita, la frequenza con cui gli insegnanti specializzati applicano determinate prassi e strategie di insegnamento, le emozioni, positive e negative, sperimentate quando insegnano e quando pensano al proprio ruolo, la percezione di autoefficacia e di incrementabilità (intesa come migliorabilità) nelle situazioni di insegnamento e gestione della classe; c) individuare le strutture essenziali e nodi critici relativi: b.1) alla motivazione che ha orientato la propria scelta professionale, b.2) e agli aspetti che attraversano ed entrano a far parte della *routine* e delle esperienze di pratica professionale degli insegnanti di sostegno.

⁵² In relazione alla categoria della 'cura' da un punto di vista pedagogico, Boffo (2010) sottolinea come «[a] tutt'oggi il tema della cura risulta poco presente nel dibattito pedagogico internazionale, in generale, e italiano, in particolare, come se alla cura dovesse essere riservato il posto della presenza nel pedagogico e nell'educativo, ma quella presenza che può anche essere passivamente ignorata perché *solamente* "necessaria" e "naturale". Relegare la cura a invisibile presenza rimanda il pensiero alla invisibile presenza delle donne e delle madri nelle case, rimanda il pensiero, ancora oggi, alla invisibile presenza del lavoro di cura per gli anziani, per i bambini e per i malati, categorie senza voce e senza rappresentanza, ma pur sempre uomini e *persone umane*» (p. 356).

l'attività didattica. Dimensioni critiche sono invece quelle relative all'area della soddisfazione verso la propria attività lavorativa, che potrebbe tradursi in un maggior rischio di *burn-out* (Di Pietro & Rampazzo, 1997, p. 26), e l'area dell'incrementalità. In relazione a questo ultimo dato, pur consapevoli dell'importanza della pratica e della formazione si registra una tendenza a leggere la propria professione attraverso una 'lente entitaria', a non confidare del tutto nei processi di cambiamento e migliorabilità del proprio agire attraverso la stessa pratica e formazione. Inoltre, visti i dati relativi all'area soddisfazione e dell'incrementalità, il valore sotto la media delle emozioni negative, è un valore da tenere in considerazione perché, se da un lato sperimentare con minor frequenza emozioni negative potrebbe essere un obiettivo positivo raggiunto, non dobbiamo dimenticare che potrebbe indicare anche uno scarso coinvolgimento in ciò che accade, oppure una sottostima dei problemi, se consideriamo che ciò che ci fa irritare o arrabbiare è ciò che realmente desta interesse.

- c) Per quanto riguarda i risultati del Questionario a domande aperte, come già esposto, per la motivazione alla scelta, sono emerse le seguenti categorie: *sé personale* e *opportunità lavorativa*; mentre, per gli aspetti che attraversano ed entrano a far parte della *routine* e delle esperienze di pratica professionale degli insegnanti di sostegno, le categorie sono: *negoziiazione del proprio ruolo*, *repertorio di strategie didattiche*, *lavoro di rete e gestione della sofferenza* degli allievi con disabilità. Si rileva che le categorie emerse dall'analisi testuale entrano in relazione con i risultati emersi dall'analisi della batteria M.E.S.I., difatti si evidenziano possibili nessi tra:
- le categorie *opportunità lavorativa* e *negoziiazione del proprio ruolo* e il valore della *scarsa soddisfazione* verso la propria attività lavorativa. Infatti, se si decide di intraprendere un percorso professionale per mera opportunità lavorativa e a questo si aggiunge lo sforzo di dover confermare e negoziare spesso il proprio ruolo con il contesto di

riferimento, allora il dato della scarsa soddisfazione lavorativa prende sempre più corpo.

- le categorie *repertorio di strategie didattiche e lavoro di rete* e il valore relativo all'*utilizzo di prassi e strategie diversificate*. In questo caso entrambi gli strumenti di indagine, chiaramente, delineano un'essenziale caratteristica del profilo professionale dell'insegnante di sostegno: quella dell' esigenza di utilizzare un ampio e complesso repertorio di strategie e prassi educative/didattiche.
- le categorie *sé personale e gestione della sofferenza* degli allievi disabili e i valori relativi alle *emozioni positive e negative* legate al «ruolo» e all'«insegnamento». In questo caso, da un lato, la dichiarata 'propensione' verso una professione di cura, e dall'altro, l'impatto con i vissuti di sofferenza degli allievi producono evidentemente una situazione in cui diventa prioritario acquisire una specifica competenza per gestire al più adeguatamente le emozioni sia positive che negative.

Capitolo Quarto

La Fase Micro: le interviste narrative

4.1 Lo strumento

Senza pretesa di generalizzazione, i risultati ottenuti dalla fase macro della ricerca hanno fornito una conoscenza iniziale delle criticità e delle potenzialità degli insegnanti specializzati per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado nel conteso napoletano, ed hanno, quindi, consentito di passare alla fase micro della ricerca la quale ha previsto la *progettazione*, *l'attuazione*, *l'analisi* e *l'interpretazione* delle interviste narrative.

Nello specifico, le seguenti coordinate teoriche hanno permesso di investigare il mondo dell'esperienza degli insegnanti di sostegno attraverso lo strumento dell'intervista narrativa.

1. La narrazione può essere concepita come «modo di pensare, [e] come struttura per organizzare la nostra conoscenza» (Bruner, 2001, p. 132), ossia è la forma che permette di «organizzare l'esperienza» (p. 135), la narrazione, quindi, «mira ad innescare e a guidare una ricerca di significato all'interno di uno spettro di significati possibili» (Bruner, 1988, p. 21);
2. La narrazione può costituire lo strumento di ricerca privilegiato per accedere e comprendere l'epistemologia e la «conoscenza pratica» degli insegnanti (cfr. Connelly & Clandinin, 1997);
3. L'intervista narrativa «permette ai soggetti di parlare liberamente della loro esperienza, organizzando la loro storia in una narrazione» (Alheit & Bergamini, 1996, p. 51);
4. L'atto stesso del raccontare è una creazione di significato (cfr. Atkinson, 2002); infatti l'intervista narrativa invita gli intervistati a raccontare episodi, conflitti, soluzioni, emozioni, decisioni che hanno significativamente messo in gioco valori e prospettive di significato.

Dunque, attraverso il pensiero narrativo l'esperienza prende forma e l'intervista narrativa, intesa «come situazione di interazione richiesta e guidata da un intervistatore che stimola e facilita la descrizione dell'esperienza soggettiva»

(Sità, 2012, p. 65) si presta, a nostro avviso, come strumento idoneo, capace di focalizzare l'attenzione sui significati che i soggetti attribuiscono alle loro storie, vicende, azioni, comportamenti e stati soggettivi. La narrazione, quindi, si pone come «dispositivo di lavoro epistemico nella/sulla esperienza educativa» (Striano, 2005, pp. 17-20), essa da consente di accedere:

«alla *struttura epistemica* dell'esperienza educativa a tre livelli: 1. restituzione delle *forme e dei modi in cui l'esperienza viene conosciuta* ed interpretata sia dai soggetti a vario titolo in essa implicati, permettendo di accedere agli stati mentali ed ai processi cognitivi in gioco; 2. restituzione delle *forme e dei modi attraverso cui nell'esperienza si costruiscono e si utilizzano strutture di conoscenza* più o meno esplicite e consapevoli; 3. restituzione degli *interessi conoscitivi* che sottendono l'agire, il pensare, il costruire conoscenza nell'ambito dell'esperienza» (*Ibidem*).

Tali coordinate teoriche, quindi, insieme ai risultati ottenuti dalla prima parte della ricerca hanno consentito di disporre di una 'mappa' che ha orientato la *fase della progettazione* dell'intervista narrativa al fine di cogliere:

- e. i significati attraverso cui gli insegnanti di sostegno costruiscono il loro profilo professionale;
- f. le pratiche che orientano lo sviluppo professionale;
- g. elementi e/o soggetti del sistema scolastico che influenzano il ruolo e la pratica professionale;
- h. i bisogni formativi e di sviluppo professionale.

L'intervista, quindi, si muove lungo una traccia costituita da aree tematiche predefinite e da un insieme di domande già pensate e formulate, ma che tuttavia presentano ampi margini di flessibilità nel caso in cui la persona intervistata introduca nuove tematiche, o anticipi alcuni temi già previsti. Pertanto, si tratta di un'intervista narrativa semi-strutturata, ossia focalizzata ed orientata a raccogliere descrizioni di esperienza professionale che coinvolge i partecipanti oggetto della ricerca.

Essa comprende le seguenti cinque domande:

1. *Da quanto tempo lavora come insegnante di sostegno e come è iniziato il suo percorso professionale?*
2. *Mi racconta il suo lavoro, la didattica, cosa fa quando entra in aula?*
3. *Mi racconta come si sente quando lavora e quali difficoltà incontra?*
4. *Mi descrive i suoi rapporti con gli allievi, con le rispettive famiglie, con i colleghi e con l'ambiente in cui lavora (dirigente scolastico, segreteria, personale ATA, contesto fisico)?*
5. *In che misura pensa che la sua professionalità possa essere migliorata e attraverso quali opportunità e risorse?*

Inoltre, il format dell'intervista comprende due sezioni: la prima, dedicata alla trascrizione dei dati dell'intervistato in relazione all'età, al sesso, all'istituto di provenienza, agli anni di insegnamento e al titolo di studio e/o percorso professionale di provenienza; la seconda, dedicata alla trascrizioni di dati, annotazioni e intuizioni del ricercatore.

4.2 I partecipanti

Alla seconda fase delle indagini hanno partecipato 11 insegnanti specializzati per il sostegno, 9 soggetti femminili e 2 soggetti maschili, di cui 7 di ruolo e 4 precari, di età compresa tra i 35 e i 54 anni, provenienti dalle scuole secondarie di secondo grado che hanno partecipato alla fase macro della ricerca che successivamente si sono resi disponibili a continuare a prendere parte alla ricerca in oggetto. Nello specifico, ci si è avvalsi di un campionamento «opportunistico» ed «a “palla di neve”» (Merrill & West, 2012). Infatti, il contatto con i diversi istituti ed insegnanti di sostegno coinvolti nella fase macro della ricerca ha dato la possibilità di agganciare e coinvolgere alcuni insegnanti propensi a farsi intervistare; agli stessi è stato poi chiesto se conoscevano colleghi disponibili a partecipare anch'essi alla seconda fase. Ciò ha pertanto permesso di reclutare partecipanti volontari, interessati a raccontare la loro esperienza professionale, afferenti alle quattro aree disciplinari: AD01 (Area Scientifica), AD02 (Area Umanistica–Linguistica–Musicale); AD03 (Area Tecnica–Professionale–Artistica); AD04 (Area Psicomotoria).

In particolare il campione è così suddiviso:

Area Disciplinare	Insegnanti di sostegno
AD01	2
AD02	4
AD03	4
AD04	1

Inoltre, in relazione al numero dei soggetti coinvolti, ci sembra importante ricordare che:

«[u]na delle questioni ricorrenti nella ricerca mediante interviste aperte riguarda “quante” persone coinvolgere. Nella ricerca qualitativa, il numero di soggetti da intervistare all’interno di un progetto di ricerca non è predefinito, né calcolato secondo criteri di campionamento di tipo statistico. L’obiettivo consiste nel massimizzare l’informazione rilevante, pertanto l’ampiezza del campione viene determinato in corso d’opera; è necessario svolgere interviste fino al punto in cui non emergono più informazioni nuove e rilevanti sull’oggetto di indagine» (Sità, 2012, p. 71).

Dunque, per questo motivo, si sottolinea che si sono svolte interviste fino al momento in cui non emergevano più indicazioni nuove relative all’obiettivo della ricerca.

Prima della fase di attuazione dell’intervista si è ritenuto opportuno:

- 1) chiarire ai partecipanti gli obiettivi e le caratteristiche generali del progetto di ricerca, lo schema dell’intervista, la lunghezza e la forma di registrazione della conversazione;
- 2) chiarire ai partecipanti l’uso che si farà delle interviste e il livello di accesso alle stesse allo scopo di garantire il rispetto della privacy di ciascun intervistato;

- 3) concordare con l'intervistato il tempo e il luogo dell'intervista;
- 4) contattare gli intervistati poco prima dell'intervista per confermare la loro disponibilità;
- 5) prevedere l'invio o la consegna della registrazione dell'intervista e i risultati della ricerca ai partecipanti;
- 6) far firmare un consenso scritto dove si è informato l'intervistato sulle condizioni di utilizzo anonimo dell'intervista.
- 7) Appuntare i dati dell'intervistato: (età, sesso, istituto di provenienza, anni di insegnamento, titolo di studio e/o percorso professionale di provenienza)⁵³.

Per tali motivi, si è reso necessario stabilire, nel corso del tempo, due o più contatti e/o incontri con i soggetti coinvolti e passare alla *fase di attuazione* delle interviste.

4.3 Metodologia e analisi delle interviste narrative

La *fase di attuazione* delle interviste narrative ha previsto la realizzazione di un setting volto a «stimolare racconti e non cronache» (Atkinson, 2002, p. 51). L'esperienza è unica e singolare, quindi è stato essenziale dare agli intervistati la possibilità di rispondere alle domande mettendo in evidenza gli aspetti che ritenevano più importanti, tuttavia si sono introdotte, in caso di necessità, domande di approfondimento e/o chiarimento che permettessero di focalizzare l'attenzione intorno alle tematiche di interesse della ricerca. Pertanto, la reattività e la flessibilità si sono dimostrati atteggiamenti indispensabili per guidare gli intervistati nel corso dell'intervista.

La *fase di analisi ed interpretazione* delle interviste ha coinvolto un ricercatore interno e due ricercatori esterni; essa è stata condotta secondo l'approccio fenomenologico-eidético ed ha previsto i seguenti passaggi:

- a) *Familiarizzazione con il materiale;*

⁵³ Si sottolinea che il soggiorno di studio presso la Universidad de Sevilla, Departamento Teoría e Historia de la educación y Pedagogía social, Facultad de Ciencias de la Educación, sotto la guida del Prof. Jose González Monteagudo per approfondire le metodologie di ricerca e di intervista con gli adulti, ha permesso di individuare le seguenti linee guida per l'attuazione dell'intervista narrativa. (Per approfondimenti si rinvia a: González Monteagudo, 1996, 1996^a; 1996^b, 1996^c, 2006; González Monteagudo & Penalve Gomez, 1999).

- b) *individuazione delle unità significative di descrizione;*
- c) *attribuzione di una descrizione sintetica a ciascuna unità;*
- d) *attribuzione di una prima concettualizzazione a ciascuna unità (etichetta);*
- e) *analisi delle etichette e categorie emergenti*⁵⁴.

Si è trattato, dunque, di individuare i significati essenziali attraverso i quali un fenomeno si rivela: nel contempo si è trattato di cogliere l'interezza del fenomeno senza trascurare le singole parti. Restando fedeli alle parole dei partecipanti, si è ritenuto opportuno considerare tutti quei tratti essenziali presenti in almeno la metà delle interviste che aiutassero a inquadrare il fenomeno da diversi punti di vista per rispondere agli obiettivi della ricerca. Pertanto si è assunto un atteggiamento di ascolto dei testi rendendosi disponibili a continui ritorni e letture delle interviste per raggiungere un buon livello di comprensione.

4.4 I risultati delle interviste narrative

Dall'analisi testuale delle interviste narrative sono emerse alcune 'qualità estese e comuni' che caratterizzano l'esperienza professionale degli insegnanti di sostegno, e che quindi hanno permesso di individuare le seguenti 12 categorie: 1. *Identità professionale*, 2. *Ruolo*, 3. *Rapporto tra identità personale e identità professionale*, 4. *Sentimenti ed emozioni*, 5. *Motivazione*, 6. *Rappresentazioni ed usi linguistici*, 7. *Pratica professionale*, 8. *Pratica riflessiva*, 9. *Relazione con le famiglie*, 10. *Relazione con i colleghi*, 11. *Assenze*, 12. *Bisogni di formazione*.

⁵⁴ Per la descrizione dettagliata dell'approccio fenomenologico-eidetico e delle fasi costituenti il processo di analisi, si rinvia al paragrafo "Metodologia ed analisi del *Questionario a domanda aperta*" del presente lavoro.

1. Categoria <i>Identità professionale.</i> Intesa come ambito in cui definisco, a me stesso e agli altri, “chi sono e cosa so fare in termini di conoscenze e competenze”.	
Gli intervistati definiscono se stessi come:	Definiscono la propria professione, come una professione volta a
<ul style="list-style-type: none"> • “tramite”(1)⁵⁵ • “figure di riferimento”(1) • “ponti” (1) • “mediatori” (7) • “porto” (1) 	<ul style="list-style-type: none"> • motivare, sostenere e facilitare l’allievo/a disabile durante il suo percorso formativo (11).
Conoscenze (11)	Competenze (11)
<ul style="list-style-type: none"> – saperi specifici della loro area disciplinare di appartenenza; – un repertorio di metodologie e strategie da adoperare a seconda delle difficoltà apprenditive degli allievi (con disabilità e non). 	<ul style="list-style-type: none"> – tecnico-progettuale; – didattico-metodologico; – comunicativo e socio-relazionale.
<p>Gli insegnanti di sostegno si riconoscono la capacità di muoversi in diversi ambiti attraverso azioni di contatto e di partecipazione, pertanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hanno funzione di «intermediazione» (cfr. Wenger, 2006). • vivono «un’esperienza di multiappartenenza» (Ivi). • si muovono lungo traiettorie <i>interne</i>, di <i>confine</i> e <i>periferiche</i> (Ivi). 	

⁵⁵ In parentesi è segnalato il numero delle interviste.

2. Categoria <i>Ruolo</i>. Il focus è sui compiti, cioè sul “cosa faccio e come mi gioco la mia identità professionale nel contesto”.	
Gli insegnanti di sostegno svolgono un ruolo di:	Le azioni didattiche sono situate e volte:
<ul style="list-style-type: none"> • intermediari tra i bisogni cognitivi ed emotivi degli allievi con disabilità e le richieste del contesto scolastico (insegnanti curricolari e gruppo classe) • intermediari tra le richieste della famiglia e le richieste dell’istituzione scolastica; • intermediari tra i contenuti disciplinari e gli allievi con disabilità; • supporto psicologico in situazioni di disagio cognitivo, emotivo e sociale di tutti gli allievi (11). 	<ul style="list-style-type: none"> • al riconoscimento e alla consapevolezza delle risorse e potenzialità sia negli allievi con disabilità che nelle rispettive famiglie; • a creare condizioni idonee a sviluppare processi di autonomia negli allievi con disabilità; • alla costruzione di uno spazio di dialogo e di mediazione con gli allievi con disabilità e le rispettive famiglie; • a supportare e calibrare i percorsi di apprendimento per gli allievi con disabilità, • alla diversificazione e all’ampliamento delle strategie da adottare per affrontare insieme agli allievi disabili i percorsi apprenditivi; • a negoziare con i colleghi curricolari modalità di interazione, di verifica e valutazione <i>con e per</i> gli allievi con disabilità; • all’ascolto delle problematiche e delle diverse difficoltà di tutti gli allievi (11).

3. Categoria <i>Rapporto tra identità personale e identità professionale</i>
<p>Il fare e l'agire professionale degli insegnanti di sostegno prendono corpo dall'interazione tra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conoscenze e competenze formali e «conoscenza pratica personale» (cfr. Connelly & Clandinin, 1997) (11).

4. Categoria <i>Sentimenti e le emozioni</i>
<p>La sfera emotiva si organizza e si divide in due ambiti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il rapporto diretto con gli allievi con disabilità è vissuto in maniera positiva, serena e gratificante (9); 2. Il non riconoscimento della propria identità professionale nelle pratiche educative e formative quotidiane induce sentimenti di delusione e di frustrazione (6).

5. Categoria <i>Motivazione</i>
<p>La scelta di intraprendere questa professione parte da:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. un interesse personale verso alcuni ambiti e/o saperi (5); 2. un'esigenza lavorativa (7).

6. Categoria <i>Rappresentazioni e usi linguistici</i>
Terminologia utilizzata dai docenti di sostegno nel riferirsi agli allievi con disabilità
<ul style="list-style-type: none"> • ragazzi diversamente abili (1); • alunni portatori di sindrome di Down (1); • alunni che hanno delle diagnosi funzionali di lieve o medio ritardo mentale (1); • alunno H/ ragazzi H (1); • il mio ragazzo (1); • un ragazzo/ragazza Down; un down (3); • alunni che hanno problematiche dell'handicap (1); • alunni con difficoltà nell'apprendimento (1); • alunno diversamente abile (1); • alunno di sostegno (1); • ragazzo con handicap/l'allievo con handicap (1); • ragazzi in condizione di disabilità/ ragazzi in condizione di [...](1).

7. Categoria Pratica professionale

La **pratica professionale** è scandita dalle seguenti fasi:

Prima fase: *ricognizione della storia personale e scolastica dell'allievo con disabilità.*

Seconda fase: *presentazione di se stessi come “docente di supporto” a tutta classe e conoscenza diretta dell'allievo con disabilità.*

Terza fase: *osservazione dell'allievo con disabilità.*

Quarta fase: *scelta e organizzazione di un piano educativo individualizzato.*

Programmazione differenziata (11)	Programmazione curriculare (11)
<ul style="list-style-type: none"> – siamo di fronte a casi più gravi e/o problematici, che richiedono lo sviluppo di un piano individualizzato, che in linea teorica andrebbe concordata con l'intero consiglio di classe, con l'A.S.L e con la famiglia dell'allievo disabile, ma di fatto questo aspetto non viene sempre sviluppato pienamente da tutti gli attori coinvolti, ma dal solo docente di sostegno. Solo successivamente si verifica un confronto con gli insegnanti curricolari; – durante le lezioni gli insegnanti di sostegno si collocano sempre accanto all'allievo/a; – nel lavoro didattico svolto con gli allievi l'obiettivo primario è l'autonomia personale e sociale degli stessi; – si costruiscono percorsi apprenditivi che fanno uso di strumenti e strategie didattiche situate. 	<ul style="list-style-type: none"> – vi è una semplificazione degli obiettivi didattici prestabiliti dagli insegnanti curricolari; – non sempre, durante le lezioni, gli insegnanti di sostegno si collocano accanto all'allievo/a con disabilità e c'è una maggiore attenzione alle richieste formative del gruppo classe; – il lavoro didattico svolto con l'allievo/a con disabilità è prevalentemente concentrato sugli obiettivi minimi; – si costruiscono percorsi apprenditivi che supportano l'azione didattica curriculare attraverso l'utilizzo di specifici strumenti (schede, mappe concettuali, questionari, etc) e metodologie.
<p>In entrambi i casi, si evidenzia come:</p> <ul style="list-style-type: none"> – la costruzione di una relazione educativa con l'allievo/a con disabilità passa attraverso azioni trasversali che coinvolgono tutti gli allievi della classe; – la progettazione degli obiettivi da raggiungere è centrale per il futuro successo formativo degli allievi con disabilità; – parte del lavoro didattico si organizza a casa: ci si informa sulle 	

patologie, si costruiscono percorsi apprenditivi facilitanti, schede, mappe concettuali, questionari, etc. ad hoc;

- le azioni e le strategie didattiche sono in work in progress, vengono quindi sperimentate continuamente sul campo, nel “corso dell’azione”;
- il lavoro didattico si svolge prevalentemente in classe, in casi straordinari si prevedono momenti e/o segmenti di lavoro svolti fuori dalla classe con il solo insegnante di sostegno.
- si utilizzano materiali e strumenti di supporto specifici a seconda della patologia o delle difficoltà dell’allievo/a.
- informare i colleghi e il gruppo classe sulle problematiche apprenditive e relazionali correlate alla disabilità e sostenere didatticamente anche il gruppo classe sono pratiche funzionali all’attivazione di processi e percorsi formativi inclusivi.

8. Categoria *Pratica riflessiva*

Pratica professionale (razionalità tecnica):

- ricognizione della storia personale e scolastica dell’allievo disabile
- presentazione di se stessi alla classe conoscenza diretta dell’allievo con disabilità, osservazione
- scelta e organizzazione di un piano educativo individualizzato

Pratica riflessiva (razionalità riflessiva) (cfr. Schön, 2006):

- messa in discussione di se stessi
- interrogativi
- dubbi
- valutazioni
- analisi dei vincoli (11).

9. Categoria *Relazione con le famiglie*

Gli insegnanti di sostegno riferiscono come, in generale, sia fondamentale:

- 1) instaurare una buona relazione con le famiglie perché questo facilita il percorso educativo e formativo dell’allievo con disabilità (8);
- 2) e che questa relazione non sia senso unico, ma voluta e costruita da entrambe le parti (7).

La costruzione della relazione si sviluppa, quindi, in **un’area di azione periferica**, cioè nasce e prende forma intorno ad **azioni di connessione tra il centro** – costituito dalle richieste cognitive dell’istituzione scolastica – **e la periferia** – costituita dalle bisogni emotivi delle famiglie.

10. Categoria <i>Relazione con i colleghi</i>	
La relazione con i colleghi si gioca intorno a due ambiti:	
<p>1) la percezione il non essere riconosciute la propria identità professionale e la propria <i>expertise</i> dai colleghi curriculari (9).</p> <p>La pratica e il regime di competenza degli insegnanti di sostegno diventano la «fonte del proprio confine», in quanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> – gli insegnanti di sostegno hanno sviluppato di un repertorio di pratiche differente da quello degli insegnanti curriculari; – gli insegnanti di sostegno hanno una visione più dettagliata e complessa della loro pratica educativa (comprensiva di saperi, linguaggi, strategie metodologiche e strumenti specifici) che sembra sfuggire ai colleghi curriculari. 	<p>2) la negoziazione dei linguaggi, degli strumenti e delle strategie sia con i colleghi curriculari che con gli stessi colleghi di sostegno (11).</p> <p>La relazione tra docenti curriculari e docenti di sostegno da vita ad una «pratica di confine» (cfr. Wenger, 2006) attraverso «una forma di intermediazione collettiva» che riflette la necessità di negoziare le proprie prospettive di significato (cfr. Mezirow, 2003) ed utilizzare ‘confini e periferie’ della propria pratica al fine di costruire una relazione proficua tra colleghi finalizzata al benessere degli allievi con disabilità. Tale negoziazione è influenzata da relazioni di “titolarità di significato” (cfr. Wenger, 2006)</p> <p>La relazione tra colleghi di sostegno prende avvio da una tensione tra identificazione e negoziabilità, vale a dire, quello stesso processo che unifica e crea la comunità di pratiche (identificazione), origina anche una disputa, «un’economia di significato mediante la generazione di qualcosa da negoziare» (Ivi). Anche in questo caso, la negoziazione è influenzata da relazioni di “titolarità di significato” (Ivi).</p>

11. Categoria Assenze

- L'assenza di spazi adatti e strumenti tecnologici e/o strumenti idonei per far fronte alle esigenze degli allievi disabili sono motivi di difficoltà per svolgere in piena serenità la propria professione (6).

Di conseguenza, la pratica professionale degli insegnanti specializzati al sostegno è «costantemente reinventata, anche se rimane la “stessa pratica”», ed «è al tempo stesso altamente perturbante e altamente resiliente» (cfr. Wenger, 2006).

12. Categoria Bisogni di formazione

Secondo gli insegnanti di sostegno intervistati, sarebbe opportuno avere:

1. la possibilità di accedere a corsi di formazione gratuiti attivati presso la scuola di appartenenza (10);
2. la possibilità di confrontare le proprie esperienze professionali con colleghi ed esperti (7).

Le 12 categorie saranno di seguito dettagliatamente illustrate facendo ricorso ad alcuni passi tratti dalle interviste.

1. Categoria *Identità professionale*

Dall'analisi dei testi delle interviste emerge come essenziale la categoria *identità professionale*, intesa come ambito in cui definisco, a me stesso e agli altri, "chi sono e cosa so fare in termini di conoscenze e competenze". Nello specifico, gli intervistati definiscono se stessi come "tramite", o "figure di riferimento", "ponti", quindi agenti di «intermediazione» (cfr. Wenger, 2006)⁵⁶, ossia capaci di trovare connessioni tra le difficoltà e i bisogni cognitivi-affettivi degli allievi disabili e delle loro famiglie e le richieste-risorse del sistema scuola.

«Diciamo che forse la parola insegnante di sostegno non mi piace, io la interpreto come una professione... diciamo... noi insegnanti siamo come dei mediatori perché dobbiamo essere bravi a mediare sia con i ragazzi diversamente abili, con i ragazzi che fanno parte della classe, con gli insegnanti del consiglio di classe, con le famiglie, con dottori, diciamo, che ci seguono dalle Asl» (intervista n. 1)

«Con i ragazzi il rapporto è fondamentalmente buono, diventiamo delle figure di riferimento quindi c'è un grosso, almeno con gli alunni che seguo io, c'è un grosso attaccamento. Poi sono disponibile a lasciare i miei recapiti telefonici per cui i genitori se hanno qualche problema, perplessità mi hanno sempre chiamata sul cellulare, a casa

⁵⁶ Il concetto di "intermediazione" è qui utilizzato e preso in prestito da Wenger (2006) Secondo l'Autore, «[g]li intermediari sono in grado di creare nuove connessioni tra le comunità di pratiche, di facilitare il coordinamento e – se sono bravi mediatori – di aprire nuove possibilità per il significato. [...]. L'attività di intermediazione è decisamente complessa. [...]. Presuppone una legittimazione sufficiente a influenzare lo sviluppo di una pratica, a mobilitare l'attenzione e a gestire degli interessi confliggenti. Richiede la capacità di legare le pratiche facilitando le transazioni tra esse e di promuovere l'apprendimento introducendo in una pratica elementi di un'altra pratica. A questo fine, l'intermediazione fornisce una connessione partecipativa – non perché non sia coinvolta la reificazione, ma perché ciò che gli intermediari apportano alla connessione delle pratiche è la loro esperienza di multiappartenenza, insieme alle possibilità di negoziazione insite nella partecipazione.» (p. 128).

questa cosa non mi ha mai creato delle difficoltà» (intervista n.2)

«[...] tu come docente di sostegno in questo momento sei il tramite, il tramite non per svolgergli un compito, o per sostituirti, ma devi trovare una metodologia adatta tra il docente curriculare e lui, quindi mediare in questa situazione» (intervista n. 11).

«[...] nel corso di questi anni, a livello professionale, sono cresciuta, ho maturato quelle che sono le abilità, quelle che sono le conoscenze soprattutto anche il rapporto con i ragazzi è diverso da anno in anno, è diverso da ragazzo a ragazzo e quindi l'insegnante di sostegno è come se fosse, io dico un po' come quell'animale che si adatta alle situazioni, il...vabbè... (*non ricorda il nome*)⁵⁷ nel senso che si adatta alle situazioni di volta in volta perché ogni caso è a se e ogni volta c'è da imparare a comportarsi, a gestire le varie situazioni e non puoi utilizzare sempre lo stesso metodo, una stessa strategia didattica perché i casi sono completamente diversi, vanno dal caso più grave al caso meno grave, al ragazzo un po' più particolare, al ragazzo più inibito, al più disinibito e quindi di volta in volta tu devi cambiare la tua metodologia e quindi anche il tuo modo di rapportarti agli altri» (intervista n. 4).

«[...] tu le cose le sperimenti giorno per giorno, non si possono insegnare in aula, puoi insegnare a spiegare, ecco l'inglese tu puoi insegnare a spiegarlo in aula però certe cose come le devi spiegare ad una ragazzina down non si possono spiegare all'università [...] » (intervista n. 10).

⁵⁷ Il corsivo è nostro.

Essi definiscono la propria professione, come una professione volta a motivare, sostenere e facilitare l'allievo/a disabile durante il suo percorso formativo, che fa uso di conoscenze e competenze specifiche per attuare processi di integrazione e di inclusione a favore di tutti gli allievi, "nessuno escluso".

«a volte si creano anche delle, delle tensioni perché si pensa che poi questi ragazzi sono privilegiati perché hanno un tipo di interrogazione diversa dalla loro e anche un tipo di valutazione per cui a volte sorgono anche delle gelosie, quindi noi dobbiamo essere bravi a far capire loro che insomma questo poi alla fine gli è dovuto perché loro fanno dei sacrifici enormi per avere poi dei risultati che per loro magari è una cosa normale» (intervista n. 1).

Nello specifico, le conoscenze includono:

- saperi specifici dell'area disciplinare di appartenenza⁵⁸ ;
- un repertorio di metodologie e strategie da adoperare a seconda delle difficoltà apprenditive degli allievi (con disabilità e non).

In relazione alle competenze, l'identità professionale si struttura intorno a *expertise* di tipo:

- tecnico-progettuale;
- didattico-metodologico;
- comunicativo e socio-relazionale.

«molti ragazzi stanno in casa famiglia, quindi abbiamo anche diciamo molti contatti con operatori che si prendono cura di questi ragazzi che sono stati assegnati a queste case famiglia quindi ci troviamo a risolvere, a cercare di risolvere problemi non solo riguardanti la loro disabilità ma anche il

⁵⁸ Quattro sono le aree disciplinari di appartenenza, esse sono così suddivise: AD01 (Area Scientifica), AD02 (Area Umanistica–Linguistica–Musicale); AD03 (Area Tecnica–Professionale–Artistica); AD04 (Area Psicomotoria).

loro disagio sciale, psicologico, problemi con le famiglie, problemi con le istituzioni» (intervista n. 1)

La competenza **tecnico-progettuale** passa attraverso il possesso di uno sguardo prospettico, cioè in grado di regolare le azioni di oggi in funzione di una futura autonomia degli allievi con disabilità, mentre la competenza **didattico-metodologica**, indispensabile per la funzione di agenti di intermediazione, prende avvio dagli stessi bisogni degli allievi in condizione di disabilità e si calibra, attraverso l'esperienza, per consentire all'insegnante di sostegno di riorganizzare la sua pratica e di trovare le soluzioni migliori per lo sviluppo cognitivo ed affettivo degli stessi allievi.

«[...] le sto insegnando a leggere l'orologio che ti sembrerà una cosa banalissima ma lei a 17 anni ancora non ha imparato a leggere l'orario, un po' non vede benissimo, lo sai hanno anche dei problemi, e io le ho costruito un orologio grande di quelli con la spilla, quella che gira, anche per farle vedere bene i numeri perché altrimenti non riesce a capire bene, si sforza molto nella vista. [...] ho dovuto lavorare anche sull'igiene intima, sulle cose veramente di base, anche lavarsi le mani dopo essere andata in bagno, per lei era una novità assoluta, adesso lo fa automaticamente [...]» (intervista n. 10).

La competenza **comunicativa socio-relazionale** diviene una competenza chiave da giocare ogni giorno, a seconda delle situazioni, non solo con gli allievi con disabilità. Infatti, diventa imprescindibile comunicare e/o aggiornare a livelli diversi e con diverse modalità (famiglia, colleghi, allievi) sulle problematiche apprenditive e relazionali correlate alla disabilità. Fondamentale risulta essere la relazione educativa con gli allievi affidati e con le loro famiglie. Essa non è a senso unico, ma è innescata da un processo circolare dove il rapporto con l'allievo diventa l'occasione di crescita personale e

professionale per l'insegnante. Dunque, le conoscenze metodologiche e didattiche e la relativa competenza comunicativa socio-relazionale, si riorganizzano continuamente sul campo attraverso la pratica quotidiana ed è innanzitutto quest'ultima, che risultando mutevole e differenziata, orienta l'insegnante a strutturare un'identità professionale flessibile, capace di adattarsi ai diversi scenari e quindi attenta al cambiamento. Per questo motivo gli insegnanti specializzati al sostegno sono consapevoli dell'importanza di riconoscere nell'altro (allievi, famiglie, colleghi) il valore di risorsa e di coltivare nel proprio DNA professionale processi di condivisione e di partecipazione sociale.

«[...] dobbiamo anche improvvisarci, dobbiamo essere bravi noi a porre dei rimedi lì dove la scuola non ci supporta, magari mancano i mezzi, oppure perché in un anno magari ci sono delle problematiche diverse rispetto a quelle dell'anno precedente, per cui, si vengono a creare delle situazioni un po', un po' strane (intervista n. 1).

«nel corso di questi anni, a livello professionale, sono cresciuta, ho maturato quelle che sono le abilità, quelle che sono le conoscenze soprattutto anche il rapporto con i ragazzi è diverso da anno in anno, è diverso da ragazzo a ragazzo e quindi l'insegnante di sostegno [...] si adatta alle situazioni di volta in volta perché ogni caso è a se e ogni volta c'è da imparare a comportarsi, a gestire le varie situazioni e non puoi utilizzare sempre lo stesso metodo, una stessa strategia didattica perché i casi sono completamente diversi, vanno dal caso più grave al caso meno grave, al caso, al ragazzo un po' più particolare, al ragazzo più inibito al più disinibito e quindi di volta in volta tu devi cambiare la tua metodologia e quindi anche il tuo modo di rapportarti agli altri» (intervista n. 4).

«Guardi non c'è mai una giornata uguale all'altra, penso che l'insegnante non possa avere mai delle giornate uguali alle altre, altrimenti sarebbe un fallimento di insegnante, penso che ogni giorno siamo persone diverse e quindi ogni giorno non si può dare per scontato quello che era ieri, si può cambiare, io credo in questo cambiamento continuo che ci deve essere e quindi entrare in aula significa adeguarsi anche a quello che si trova e quindi, tanto per dire, anche al collega con cui si lavora, anche a quello che è accaduto il giorno prima, che le posso dire, voglio dire c'è un giorno in cui magari seguiamo le lezioni perché magari il collega ha bisogno di spiegare un argomento e magari dipende dall'alunno che cosa può fare e cosa non può fare, se la ragazza segue una programmazione differenziata allora noi cerchiamo di fare un lavoro che sia affine a quello che fa il collega ma magari differisce per degli obiettivi, tanto per dire, con il collega di storia dell'arte magari noi facciamo la lettura delle immagini ma ad un altro livello, oppure il collega di matematica magari spiega, quindi parla di numeri, di fare i conti e magari noi impariamo ad usare i soldi, comunque è un'abilità logico-matematica e poi c'è anche il ragazzo che segue la programmazione curriculare e quindi fa quello che fanno gli altri ma il mio intervento non è sul ragazzo ma magari indirettamente è sul ragazzo, tanto per dire, io posso pure stare alla lavagna e schematizzare e fare una mappa concettuale di quello che il collega spiega in modo tale che è un intervento che indirettamente arriva al ragazzo però è come se fosse per tutti, quindi non c'è una differenza, tanto per dire, in aula può anche capitare che, in una particolare disciplina, un ragazzo ha delle piccole difficoltà, e io quindi aiuto gli altri, in questo modo il

ragazzo capisce che l'insegnante di sostegno non è lì perché lui ha delle abilità in meno ma il sostegno è per la classe e magari lui ha delle abilità in più e posso dire "Domenico, Marco per piacere spiega tu questa cosa al compagno mentre io aiuto un altro compagno", è capitato anche questa situazione, non c'è una regola» (intervista n. 9).

Dunque, gli insegnanti di sostegno si riconoscono la capacità di muoversi in diversi ambiti attraverso azioni di contatto e di partecipazione. Tali azioni hanno, infatti, una **funzione di intermediazione** che richiede all'insegnante di sostegno l'attivazione di «processi di traslazione, coordinamento e allineamento tra le prospettive» (p.128) tra tutti i soggetti coinvolti nell'azione educativa. Pertanto, l'identità professionale dell'insegnante di sostegno si negozia continuamente e si costruisce attraverso varie forme di partecipazione, che per quanto distinte, si influenzano reciprocamente perché richiedono funzione di coordinamento e di riconciliazione (cfr. Wenger, 2006)⁵⁹. A tal proposito, vivono «un'esperienza di multiappartenenza» (p. 184). Infatti, le diverse pratiche in cui è coinvolto il docente di sostegno comportano la costruzione di una identità professionale che si sviluppa seguendo più traiettorie (pp. 178-179)⁶⁰ all'interno delle relazioni con gli allievi con disabilità, con le rispettive famiglie e con i colleghi. Quindi, il lavoro di costruzione dell'identità risulta essere sempre in divenire e definita in rapporto all'interazione, al «nesso» (p. 185)⁶¹ tra più traiettorie. Per questi motivi,

⁵⁹ Scrive Wenger (2006): «[u]sando il termine "riconciliazione" per descrivere il processo di formazione dell'identità, voglio suggerire che procedere nella vita – con azioni e interazioni – significa trovare il modo di far coesistere le nostre varie forme di appartenenza, dovunque porti il processo di riconciliazione: a soluzioni di successo o a una costante contrapposizione» (pp. 184-185).

⁶⁰ Il termine "traiettoria" è qui utilizzato e preso in prestito da Wenger (2006). Scrive l'Autore: «[u]sando il termine "traiettoria" non voglio alludere a un percorso fisso o a una destinazione fissa. Per me, il termine traiettoria non implica un tragitto che può essere previsto o disegnato, ma un movimento continuo; un movimento che ha un suo proprio slancio, che viene ad aggiungersi a un campo di influenze. Ha una coerenza nel tempo che mette in relazione il passato, il presente e il futuro» (pp. 178-179).

⁶¹ Secondo Wenger (2006): Il «concetto di nesso aggiunge la dimensione della molteplicità alla nozione di traiettoria. Il nesso non fonde in una sola traiettoria le traiettorie specifiche che formiamo nelle diverse comunità di pratica; ma non scompone nemmeno la nostra identità in traiettorie distinte, confinate all'interno di ciascuna comunità. Nel nesso, più traiettorie

all'interno dei contesi di pratica, gli insegnanti di sostegno si muovono lungo traiettorie *interne*, di *confine* e *periferiche*. Le “traiettorie interne” sono rappresentate da tutti quei movimenti, quelle azioni e quelle scelte interne che afferiscono alla propria pratica educativa, in rapporto alle conoscenze e alle competenze. Le “traiettorie di confine” sono rappresentate da tutti quei movimenti, quelle azioni e quelle scelte che afferiscono alla negoziazione di significato tra una comunità di pratiche e l'altra (ad esempio: comunità di pratiche dei colleghi curricolari, comunità di pratiche degli operatori socio-sanitari). Le “traiettorie periferiche” sono rappresentate da tutti quei movimenti, quelle azioni e quelle scelte che non portano ad una piena partecipazione alle diverse comunità di pratiche, ma che comunque forniscono un tipo di accesso ad una comunità e alle sue pratiche (ad esempio: comunità di pratiche dei colleghi curricolari, e comunità di pratiche familiari). Pertanto, l'identità professionale dell'insegnante di sostegno va considerata come un “nesso di multiappartenenza”, in grado di «includere in un unico nesso i diversi significati e le diverse forme di partecipazione» (p. 185).

2. Categoria Ruolo

Accanto alla categoria dell'identità professionale si profila anche un'altra categoria essenziale: quella del *ruolo* svolto durante le attività professionali. In questo caso il focus è sui compiti, cioè sul “cosa faccio e come mi gioco la mia identità professionale nel contesto”. Dall'analisi delle interviste emerge come gli insegnanti di sostegno svolgono un ruolo:

- di intermediari tra i bisogni cognitivi ed emotivi degli allievi con disabilità e le richieste del contesto scolastico (insegnanti curricolari e gruppo classe)
- di intermediari tra le richieste della famiglia e le richieste dell'istituzione scolastica;
- di intermediari tra i contenuti disciplinari e gli allievi con disabilità;
- di supporto psicologico in situazioni di disagio cognitivo, emotivo e sociale di tutti gli allievi.

vengono a integrarsi l'una nell'altra, sia che confliggano, sia che si rafforzino a vicenda. Sono, nello stesso tempo, una e tante» (p.185).

«[...] molti ragazzi stanno in casa famiglia, quindi abbiamo anche diciamo molti contatti con operatori che si prendono cura di questi ragazzi che sono stati assegnati a queste case famiglia quindi, ci troviamo a risolvere, a cercare di risolvere, problemi non solo riguardanti la loro disabilità ma anche il loro disagio sociale, psicologico, problemi con le famiglie, problemi con le istituzioni [...]» (intervista n. 1).

Le azioni didattiche sono situate e volte:

- al riconoscimento e alla consapevolezza delle risorse e potenzialità sia negli allievi con disabilità che nelle rispettive famiglie;
- a creare condizioni idonee a sviluppare processi di autonomia negli allievi con disabilità;
- alla costruzione di uno spazio di dialogo e di mediazione con gli allievi con disabilità e le rispettive famiglie;
- a supportare e calibrare i percorsi di apprendimento per gli allievi con disabilità,
- alla diversificazione e all'ampliamento delle strategie da adottare per affrontare insieme agli allievi disabili i percorsi apprenditivi;
- a negoziare con i colleghi curriculari modalità di interazione, di verifica e valutazione *con e per* gli allievi con disabilità;
- all'ascolto delle problematiche e delle diverse difficoltà di tutti gli allievi.

«[...] il tipo di didattica, le ripeto, va sperimentato di volta in volta, e va capito di volta in volta qual è l'abilità di un ragazzo piuttosto che un'altra, che tipo di relazione ha con la realtà, che tipo di relazione ha con l'altro e non è una regola che è uguale per tutti, la regola sicuramente è quella di fare attenzione a non creare disabilità, a volte noi adulti per paura le creiamo, allora magari se un ragazzo sa andare

in bagno è inutile che gli vado dietro e dico “fai così piuttosto che così”, quindi la regola forse è proprio quella di scovare le risorse sperimentando, poi magari proprio una cosa un ragazzo non riesce a fare uno torna indietro e cambia» (intervista n. 9).

«Difficilmente eseguo materialmente i compiti all'alunno, quasi sempre faccio in modo che lui debba chiedermi, ma non io imporgli delle situazioni perché altrimenti non raggiungiamo gli obiettivi minimi, perché il concetto base è raggiungere gli obiettivi minimi della classe» (intervista n.11)

Nelle interviste è possibile riconoscere come tale ruolo sia svolto con notevole difficoltà perché percepito come ruolo non valorizzato dal contesto professionale di appartenenza. Secondo gli intervistati, esso sembra essere vissuto dal sistema scuola (collegi, dirigenza, gruppo classe) solo in funzione singolo allievo con disabilità e delle sue criticità anche se, in generale, l'agire educativo degli insegnanti di sostegno, non è ad esclusivo appannaggio del singolo ma di tutto il gruppo classe. Questa distinzione è marcata soprattutto in presenza di allievi con disabilità che seguono una programmazione differenziata.

«[...] sono entrata nella scuola ed ho notato sempre che l'insegnante di sostegno è stata un po' sempre considerata come un insegnante di serie B quindi la mia preoccupazione è stata sempre quella di rendere questo mestiere, insomma in maniera professionale [...]. [C]erco di darmi da fare per la classe insomma prima diciamo con cose, con delle consegne, diciamo faccio un po' l'appello, cerco di distribuire i compiti, cerco di chiedere ai ragazzi se hanno

bisogno di qualcosa, vado a fare le fotocopie [...]»
(intervista n. 1).

«La figura dell'insegnante di sostegno [...], nella scuola superiore non è affatto una figura importante in quanto non è nemmeno considerati dai colleghi. [...] l'alunno è dell'insegnante di sostegno soprattutto per le differenziate»
(intervista n. 3)

«[...] in molti casi riesci ad essere un tramite tra te come docente di sostegno e i docenti curricolari, molte volte non c'è questo tipo di collaborazione perché molti docenti curricolari cercano di scaricarsi completamente e deve essere la tua bravura, il tuo modo di fare, a saperli coinvolgere in questo discorso. Prima di tutto, non proponendoti come il docente dell'alunno di sostegno e basta, ma metterti in gioco, mettendo in gioco la tua professionalità anche nel discorso classe, cioè inserirti a 360° gradi nella classe con gli altri alunni. Questo fatto fa sì che prima di tutto l'alunno non si senta oggetto di un qualche cosa, ma dall'altro lato il gruppo classe vede te come una persona con cui può anche, alcune volte, confrontarsi, chiedere dei suggerimenti. [...], proprio in virtù di questo, abbiamo scoperto delle situazioni un po' particolari nell'ambito della classe in cui io ero docente di sostegno, perché giustamente mi vedevano come la persona con cui potevi avere di più un rapporto, ti vedevano un poco come l'amico/docente, cioè la persona a cui potresti anche chiedere dei consigli, sfogare qualche timore, qualche perplessità» (intervista n. 11)

La situazione è dissimile se si tratta di allievi che seguono una programmazione per obiettivi minimi: in questo caso è presente una maggiore integrazione e collaborazione tra gli insegnanti di sostegno e gli insegnanti curricolari. Nei fatti, gli insegnanti di sostegno, cercano comunque di proporre al contesto una figura a tutto tondo che mira a partecipare a tutta la vita della classe.

«Il mio lavoro comunque passa sempre prima e comunque attraverso la classe e questo da quando ormai i ragazzi hanno contezza della mia presenza, comunque in quel caso, d'accordo anche con i colleghi, passo per tutta la classe, questo, voglio dire, al di là di tutte le teorie, di fatto di stare tanto tempo nella stessa scuola, vuoi anche i capelli bianchi, mi danno un minimo di autorevolezza, diciamo così insomma, che è una cosa che sul sostegno si deve sempre conquistare. [...] Quando entro in classe, il primo approccio è quello di salutare tutti sempre e comunque, non il ragazzo o la ragazza, non il mio allievo, dove il mio lo dico molto tra virgolette, perché questa è una battaglia grossa che viene fatta continuamente e...saluto tutti i ragazzi, proprio fisicamente, nelle classi, considerando che quest'anno ho una prima e una seconda, quindi sono ancora più piccoli, ma questo lo facevo anche con le classi del triennio, proprio fisicamente, vado anche vicino ai ragazzi, con tutti, "ciao come va? Che si dice oggi?" » (intervista n. 7).

3. Categoria *Rapporto tra identità personale e identità professionale*

Ulteriore categoria essenziale è quella rappresentata da *rapporto tra identità personale e identità professionale*. I testi delle interviste mostrano come parte significativa del fare e dell'agire professionale si alimentano di competenze e saperi personali, costruiti in ambienti informali o in altre circostanze della vita. Pertanto, la spinta emotiva e cognitiva che muove l'esperienza professionale

degli insegnanti di sostegno prende corpo anche dal “sapere personale”, ossia da un repertorio di saperi taciti che possiedono un «potere operativo» (de Mennato, 2003, p.25) e che quindi contribuiscono a costruire l’epistemologia professionale dell’insegnante di sostegno. Essi, difatti, danno, senso e significato alla «conoscenza pratica personale» (cfr. Connelly & Clandinin, 1997); questa, accanto a conoscenze e competenze formali, diventa una risorsa perché rappresenta una forma di conoscenza che, attraverso dispositivi riflessivi (cfr. Schön, 2006), consente di orientare e riorganizzare a seconda delle situazioni le azioni educative all’interno del complesso contesto professionale. Infatti, di fronte a «dilemmi disorientanti» (cfr. Mezirow, 2003), dubbi, incertezze, situazioni critiche, gli insegnanti di sostegno fanno affidamento sui saperi personali, espliciti ed impliciti e da questi colgono aspetti e segnali utili per muoversi all’interno della complessa rete di relazioni che tessano con allievi, famiglie e colleghi.

«[...] la mia preoccupazione è stata sempre quella di rendere questo mestiere, insomma, in maniera professionale. [...] Nella mia vita mi sono sempre messa in discussione, ho cercato sempre di parlare con gli altri dei miei problemi, dei miei limiti, e cercare dall’altra parte di essere aiutata, supportata lì dove c’era bisogno» (intervista n. 1).

«[...] forse io sbaglio perché diciamo molti di questi problemi me li porto anche a casa e forse in questi anni ho cercato di entrare in situazioni forse che non mi riguardavano nel senso...io parlo molto con i ragazzi, delle loro problematiche non mi attengo solamente a quello che riguarda la didattica della scuola per cui cerco insieme a loro di risolvere dei problemi pratici perché si trovano poi ad affrontare situazioni più grandi di loro e loro mi chiedono spesso consigli e io come consigli cerco di darli come mamma, perché io poi sono una mamma, ho 2 figli grandi e

quindi già ho un'esperienza al riguardo e cerco sempre di consigliarli in maniera serena, pacata, cerco di rassicurarli cerco di stare sempre in buon rapporto sia con loro, con i genitori e con le varie istituzioni» (intervista n. 1).

«[...] mi sono sempre interessata alle tematiche relative, più che all'handicap, alle difficoltà di apprendimento a tutti quei problemi relativi alla dislessia, disgrafia, che sono molto diffusi nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, finché ad un certo punto non è emersa la necessità di un approfondimento» (intervista n. 2).

«[...] prima che nascesse la mia seconda bambina io ero molto distaccata, nel senso che non distaccata nel senso di strafottenza oppure non me ne importava del ragazzo no, però cercavo di affrontare la cosa in maniera ecco, come dire, cercavo di capire, di non mi facevo prendere più di tanto, cercavo di trovare la soluzione al problema, invece nascendo la mia seconda bambina e avendo avuto dei problemini fisici, ho avuto un po' di problemi fisici con la bambina, diciamo che questo mi ha un po' indebolito e quando ho ripreso questo lavoro dopo tre mesi di maternità e mi sono stati affidati dei casi un po' particolari io mi sentivo debole, non mi sono sentita in grado di essere di fronte a quel caso, a quel problema, non ero in grado di aiutarla perché ero coinvolta emotivamente e quindi mi sentivo ansiosa, mi sentivo incapace, non ero in grado di trovare la soluzione al problema ma mi sono fatta prendere dall'emotività, dall'ansia e quindi da pensieri negativi che mi riportavano al problema che aveva avuto tra virgolette mia figlia, ero più debole adesso che sono rientrata le cose sono migliorate, ho saputo che comunque mia figlia sta

bene, sono sempre un po' emotivamente, come dire, un po' più forte rispetto a prima perché penso una cosa quando sei insegnante di sostegno e non hai figli forse vedi le cose diversamente da quando sei insegnante di sostegno 'mamma'» (intervista n. 4).

«[...] noi in una relazione educativa portiamo prima la nostra persona, anche con le nostre difficoltà, i nostri luoghi comuni» (intervista n. 9).

«[...] io ho molto senso del dovere, se io devo fare una cosa, se io ho un compito, io metto tutta me stessa, poi posso anche sbagliare ovviamente, sicuramente sbaglierò, magari proprio per il troppo zelo, però io penso che comunque devi conseguire degli obiettivi quando fai [...]» (intervista n. 10)

«[...] è anche importante avere di fronte una persona che da sicurezza, io dò questa immagine, di essere una persona sicura e dare positività, nel momento in cui tu a un genitore, a una famiglia trametti positività ha già il 30% di possibilità che collaborino con te, ma se iniziano a vedere di fronte una persona debole, non tanto inesperta, ma debole psicologicamente, li demoralizzi, se loro vedono una persona che ha energia da vendere, che ha idee progressiste, non conservatrici, cioè nel cercare sempre qualcosa, mai fermarsi, io ho 52 anni e ancora frequento l'università per altri corsi, per la laurea magistrale, perché proprio è una soddisfazione personale, non fermarmi, cercare di colmare qualche vuoto del tuo cervello, si trova sempre lo spazio per tutto e questo tuo modo di essere lo trasmetti agli altri, chi frequenta ha bisogno di queste persone [...]» (intervista n. 11).

4. Categoria *Sentimenti e le emozioni*

Dalle narrazioni è possibile riconoscere un'ulteriore categoria, quella dei *sentimenti ed emozioni* nei confronti del proprio vissuto professionale. La sfera emotiva si organizza e si divide in due ambiti: da un lato, se si pensa al rapporto diretto con gli allievi con disabilità ed ai loro percorsi, il lavoro quotidiano, seppur faticoso ed impegnativo, è vissuto in maniera positiva anche se a volte genera frustrazione perché i percorsi formativi progettati in un primo momento falliscono, perché i tempi di successo formativo sono dilatati e perché non è sempre facile gestire la sofferenza e il disagio emotivo e cognitivo degli allievi con disabilità e delle rispettive famiglie.

«[...] ogni anno è una storia, quindi ogni anno si possono raccontare cose positive e negative, in 5 anni, come ti ho detto precedentemente con A., sono stati i 5 anni forse i più belli della mia vita in campo professionale, perché ogni giorno c'era una conquista e tu avverti la conquista» (intervista n.11).

«L'anno scorso ho avuto una bellissima esperienza che mi ha dato grande soddisfazione perché avevo una ragazzina che avevo tenuto per 4 anni che era stata prima alunna di un'altra insegnante che aveva avviato una differenziata, a dire il vero io avevo all'inizio poche ore e quindi anch'io avevo seguito questa scia, in realtà ho visto che questa ragazzina con tanta, tanta buona volontà, siccome il livello qui non è altissimo, ho visto che potevo fare, perché la madre lo chiedeva, lei lo chiedeva e, quindi, in questo caso abbiamo fatto la programmazione della classe con gli obiettivi minimi e siamo riusciti ad ottenere la tanto agognata maturità, regolarmente, con l'esame di stato regolare» (intervista n. 8).

«[...] con l'allievo con handicap è un rapporto il più delle volte sereno, qualche volta intollerante perché un po' ogni tanto ti viene la frustrazione e la fatica del lavoro, è inutile che uno se lo nasconde [...] (intervista n. 7).

Dall'altro lato sono presenti sentimenti di delusione e di frustrazione quando entra in gioco il non riconoscimento della propria identità professionale nelle pratiche educative e formative quotidiane. La non coincidenza dell'identità professionale con il ruolo svolto, il non riconoscimento delle difficoltà incontrate nel proprio lavoro, l'utilizzo di codici linguistici diversi e il diverso modo di intendere la didattica, generano una spaccatura ed un isolamento delle parti all'interno del sistema scuola. Emerge, quindi, un "noi" insegnanti di sostegno ed "un loro" insegnanti curricolari, altresì, emerge una separazione tra un "noi" insegnanti di sostegno e il contesto che non facilita processi di inclusione. Questa situazione genera sentimenti di non appartenenza ad un'unica categoria di insegnanti, sentimenti di frustrazione, di delusione, di rassegnazione e di rabbia.

«[...] sto bene con l'alunno perché comunque mi organizzo il mio lavoro. Le difficoltà sono con gli altri, con l'ambiente [...]. All'inizio, [...] ci sono stata male, poi fai l'abitudine a queste situazioni, non puoi fare niente, cioè non sei supportata da nessuno quindi alla fine veramente non puoi fare niente, ti devi difendere quando dicono "tu non lavori", "beata te che tieni lo stesso stipendio e tieni un solo alunno" vabbè... perché comunque vige una grande ignoranza tra noi docenti, poi ci vedono come i docenti privilegiati, come i docenti che non fanno niente, ma non è così perché il nostro lavoro è comunque un lavoro più stressante, quando, ecco tu lavori con ragazzi...con ragazzi soprattutto con le differenziate, quando vedi che già un minimo di apprendimento tipo il mio alunno che inizia a leggere, quelle

sono grosse soddisfazioni che tu hai, ma quelli non lo possono capire, non lo possono comprendere gli altri docenti, solo il docente H può comprendere queste cose [...]» (intervista n. 3).

«ogni volta che viene un insegnante nuovo nella scuola ti guarda come “va bè questo è l’insegnante di sostegno” poi dopo le cose cambiano ma vivi tanto felice lo stesso» (intervista n. 7)

«loro non lo sanno, evidentemente non sanno che certe parole, dicendo certe frasi possono far male sia all’insegnante di sostegno ma sia al ragazzo sia all’intera classe come quando mi è capitato che un insegnante di base mi ha detto “chi è il tuo handicappato?” davanti a tutti quanti...questo è un errore gravissimo» (intervista n. 4).

«ci sono anche chiaramente dei momenti di frustrazione, magari rispetto, per esempio a volte capita magari, di sopravvalutare e poi devo fare un passo indietro, “questa volta no, sono andata troppo oltre”, poi devo tornare indietro e questo è un momento critico, nel senso che mi dispiace, perché forse ho creato delle aspettative e poi devo tornare indietro, poi chiaramente rispetto ai successi dei ragazzi, questo fa piacere a chiunque, come un giocatore che fa gol, insomma è, voglio dire...questa parte qua molto bene, altrimenti non potrei continuare a fare questo lavoro, la parte critica con cui proprio mi scontro, e penso che mi posso anche ferire ma non mi spezzo, è il contesto professionale, nel senso che un ragazzo in condizione di disabilità è un disabile, “e va bene... poi c’è il disabile”, poi proprio per

niente, questa cosa non mi riesce a passare e quindi è molto difficile educare il mondo degli adulti a questo concetto di inclusione piuttosto che di esclusione, che le posso dire, si va in un posto qualunque “ah! C’è il disabile? adesso apro la porta”, no! Tu la devi tenere aperta per i disabili perché non è che uno deve venire a chiederlo, perché non devi creare una barriera, la devi togliere, non devo venire a chiedere, tienila aperta, il concetto è questo, e quindi diciamo, questa è la parte complicata, molto complicata proprio rispetto alle azioni, rispetto alla parte adulta» (intervista n. 9).

5. Categoria *Motivazione*

Un’ulteriore categoria essenziale emersa dalle narrazioni è la *motivazione* che ha indotto a scegliere la professione di insegnante di sostegno. Anche in questo caso, così come evidenziato dall’analisi delle risposte date al questionario a domanda aperta nella prima fase della ricerca, la scelta di intraprendere questa professione parte da un interesse personale verso alcuni ambiti e/o saperi, oppure da un’esigenza lavorativa, cioè dalla possibilità di accedere più facilmente e più velocemente al mondo della scuola.

«[...] diciamo che forse l’insegnante di sostegno, mi dispiace dirlo, ma è stato un ripiego per poter avere un incarico dal provveditorato più velocemente, magari più vicino casa anziché non prendersi gli spezzoni di orari e quindi lavorare anche più lontano da casa» (intervista n. 5).

«[...] mi sono sempre interessata alle tematiche relative, più che all’handicap, alle difficoltà di apprendimento a tutti quei problemi relativi alla dislessia, disgrafia, che sono molto diffusi nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria, finché ad un certo punto non è emersa la necessità di un approfondimento» (intervista n. 6).

«mi piaceva l'idea di sperimentarmi sul sostegno, era perché, come dire la cultura meridionale del posto fisso non ci abbandona mai, l'abbiamo nel nostro DNA e poi perché io già collaboravo con l'università e quindi chiaramente, come preside, i margini di tempo, diciamo miei, erano decisamente ridotti» (intervista n. 7).

«E' iniziato perché, proprio ti dico la verità, io sono laureata in lingue e la difficoltà ad inseguire ed entrare nella graduatoria di lingue mi ha spinto, quindi sono entrata per caso, non era proprio una cosa che pensavo, anche se poi ho scoperto invece che è, per certi versi, anche una mia inclinazione, perché io volevo diventare medico, era il mio sogno» (intervista n. 8).

Inoltre, dalle narrazioni è possibile riconoscere una tacita consapevolezza di esercitare una professione docente non adeguatamente valorizzante e, quindi, la scelta, di tipo 'opportunistico' o 'libera', di tale professione va difesa e giustificata.

«[...] ho deciso di fare l'insegnante di sostegno...perché lo vedevo come l'unico sbocco lavorativo, sinceramente non come tutti dicono per scelta o per missione e roba varia, no siamo realisti» (intervista n. 3).

«[...] io lavoro sul sostegno solo da...questo è il quarto anno, quindi non da molto, però i miei anni di precariato sono di più, molto di più...è iniziato perché credo, come tutti quanti gli insegnanti di sostegno non lo fanno per missione perché insomma [...] mi dispiace dirlo, ma è stato un ripiego per poter avere un incarico dal provveditorato più

velocemente, magari più vicino casa anziché non prendersi gli spezzoni di orari e quindi lavorare anche più lontano da casa, l'opportunità di fare l'insegnante di sostegno mi è anche, diciamo, capitata di farlo prima, diciamo, di quattro anni fa nel 2008, perché in realtà ho preso la specializzazione nel 2008, però diciamo che l'ho fatto proprio alla fine con l'acqua alla gola» (intervista n. 5).

«[...] la mia scelta di fare il corso di sostegno non è stato diciamo un ripiego perché magari avevo più possibilità lavorative diciamo nasce da un mio desiderio che è un tipo di lavoro che mi piace, mi attrae e o...sono entrata nella scuola ed ho notato sempre che l'insegnante di sostegno è stata un po' sempre considerata come un insegnante di serie B quindi la mia...preoccupazione è stata sempre quella di rendere questo mestiere, insomma in maniera professionale e lo faccio veramente con piacere, amo questo lavoro e da 4 anni che sono proprio soddisfatta e non rimpiango insomma di essere un insegnante di sostegno infatti penso che terminerò la mia carriera come insegnante di sostegno». (intervista n. 1).

«L'ho sempre deciso, infatti ho preso la specializzazione per il sostegno, sono passata di ruolo sulla mia materia, ho lasciato la mia materia e sono passata di ruolo sul sostegno, io ho deciso di fare l'insegnante di sostegno» (intervista n. 8).

6. Categoria *Rappresentazioni e usi linguistici*

Dall'analisi delle interviste è emersa la categoria *rappresentazioni e usi linguistici*. Tale categoria ha messo in luce la diversa terminologia utilizzata dai docenti di sostegno nel riferirsi agli allievi con disabilità. Di conseguenza, gli insegnanti di sostegno intervistati fanno uso di 'categorie interpretative' diverse per definire gli allievi con disabilità.

«ragazzi diversamente abili» (intervista n. 1).

«alunni portatori di sindrome di Down e alunni che hanno delle diagnosi funzionali di lieve o medio ritardo mentale» (intervista n. 2).

«alunno H, i ragazzi H » (intervista n. 3).

« il mio ragazzo, si parla di un ragazzo down » (intervista n. 4).

«alunni che hanno le problematiche dell'handicap, delle difficoltà nell'apprendimento, alunno diversamente abili» (intervista n. 5).

«l'alunno di sostegno» (intervista n. 6).

«ragazzo con handicap, l'allievo con handicap» (intervista n. 7).

«ragazzi in condizione di disabilità, ragazzi in condizione di autismo» (intervista n.8).

«è una ragazza Down» (intervista n.10).

«un down» (intervista n.11).

7. Categoria *Pratica professionale*

Dall'analisi delle interviste emergono alcuni aspetti significativi della *pratica professionale* degli insegnanti specializzati al sostegno. A livello operativo, questa sembra scandita da alcune fasi fondamentali per la futura azione didattico-pedagogica. Se si tratta di un primo incontro, la prima fase implica la “ricognizione della storia personale e scolastica” dell'allievo con disabilità. In

particolare, attraverso incontri con la famiglia e la lettura dei fascicoli – che contengono le diagnosi funzionali, i piani educativi svolti negli anni precedenti, le schede informative su particolari problematiche legate allo stato di salute degli allievi – gli insegnanti di sostegno attingono le prime informazioni prima di incontrare per la prima volta i ragazzi affidati. Dopo aver raccolto tutte le necessarie informazioni, la seconda fase prevede parallelamente la “presentazione di se stessi” come ‘docente di supporto a tutta classe’ e la “conoscenza diretta dell’allievo con disabilità”. È in questo momento che prende inizio il rapporto insegnante di sostegno-allievo. L’atteggiamento che qualifica ‘l’entrata in scena’ dell’insegnante di sostegno è un atteggiamento cauto e riflessivo, attento a dichiarare il proprio ruolo di supporto all’intero gruppo classe al fine di agganciare e di farsi accettare dal principale protagonista della propria pratica educativa: l’allievo/a con disabilità. Il valore assegnato a questa strategia indica, non solo l’importanza di predisporre in maniera non totalizzante nei confronti dell’allievo/a con disabilità ed avviare una serena relazione che non gli/le faccia percepire le sue difficoltà, ma anche la necessità e di attribuirsi una posizione ben definita e di farsi accettare pienamente da tutti i soggetti coinvolti, colleghi compresi. La terza fase è “l’osservazione”. Il momento dell’osservazione è un momento importante in cui si l’insegnante confronta quanto letto ed appreso dai documenti personali degli allievi o dagli incontri con la famiglia e la realtà che gli si presenta davanti. È in questo lasso di tempo, variabile e definibile caso per caso, l’insegnante di sostegno cerca di conoscere le capacità, le attitudini e le problematiche dell’allievo/a con disabilità per poi passare alla quarta fase che comprende la “scelta e l’organizzazione di un piano educativo individualizzato”. Sulla base, quindi, delle potenzialità e delle risorse dei singoli allievi disabili, l’insegnante specializzato al sostegno comprende se sia il caso di adottare una programmazione differenziata in vista di obiettivi didattici formativi non riconducibili ai programmi ministeriali, oppure sia il caso di adottare una programmazione curricolare cioè semplificata e riconducibile agli obiettivi minimi previsti dai programmi ministeriali, o comunque ad essi globalmente riconducibili.

«[...] prima di entrare in aula mi studio prima il caso, partiamo proprio dall'inizio dell'anno, vedo i ragazzi che mi sono stati affidati, mi vado a leggere le diagnosi funzionali, mi creo ecco una mia organizzazione didattica in base al caso e al problema che ha il ragazzo, poi entro in classe, mi presento, non mi presento mai dicendo "sono l'insegnante di sostegno di tizio e caio, sono l'insegnante della classe, di supporto agli insegnanti di base", perché penso che questo sia fondamentale come primo approccio per creare un rapporto non solo con il ragazzo che ha la problematica, ma proprio per creare un rapporto con l'intera classe visto che comunque si parte da presupposto e dal concetto fondamentale che l'inclusione sociale è l'integrazione e per poter fare un buon lavoro come insegnante di sostegno, buon lavoro con il ragazzo e l'intera classe tu devi far capire che sta lì non solo per aiutare il ragazzo che segui ma per aiutare l'intera classe ad accettarlo, ad adattarsi, ad accettarmi perché è poi un lavoro, come dico io, di team, di squadra creo la cosiddetta rete, cerco di crearla...poi passo subito alla fase di osservazione perché comunque c'è una fase di osservazione perché devi capire, il ragazzo come sta in classe, come socializza, come si rapporta all'altro, come si rapporta all'insegnante, la sua patologia, dove può arrivare, quali sono le abilità che lui può sfruttare» (intervista n. 4).

«[...] difficilmente io mi approccio direttamente all'alunno diversamente abile, mi presento come insegnante della classe e cerco di...sono abbastanza comunicativa, quindi cerco di accattivarmi un po' le simpatie tra virgolette di tutta

la classe, cioè la fiducia, la simpatia di tutta la classe, perché ho capito poi nel tempo che in effetti per farsi comunque accettare anche dal ragazzino in difficoltà, è bene che questo capisca che non sei...tanto volte sai mi è capitato di avere alunni che ti vogliono proprio esclusivamente “la mia insegnante”, altri che invece non voglio assolutamente questa situazione per cui tanto mi è capitato di lavorare con alunni diciamo della classe e poi di essere gradatamente accettata come il caso di una alunna di quinta che all’inizio diceva “no, non la voglio” poi invece adesso è amore!» (intervista n.7).

«Sicuramente la prima parte è quella di osservazione, quindi capire l’allievo, che tipo di potenzialità ha, la prima cosa che tento di fare è capire se è in grado di svolgere una programmazione curriculare, perché credo che questa possibilità debbano averla tutti. [...] parlando di un ragazzo che non conosco, quindi partendo dal primo anno, innanzitutto c’è un lavoro prima che inizi la scuola, tutto il mese di settembre, prima che inizi la scuola, è importante il contatto con la famiglia, capire questo ragazzo che cosa fa nel suo tempo, che tipo di riabilitazione fa, che tipo di terapia fa e costruire un percorso comune, non ha senso fare un percorso isolato, capire anche da dove partire sul piano proprio didattico, accanto a questo c’è ovviamente l’integrazione, quindi lavorare sulla classe, dipende anche un po’ dalle classi, nel senso che a volte è importante prepararli, altre volte viene da se» (intervista n. 9).

«[...] nel momento in cui io entro in aula sono il docente della classe, non mi avvicino direttamente all’alunno diversamente abile, per non farlo sentire una persona diversa

dagli altri, ma cerco di avvicinarmi anche ad altre persone, chiaramente tenendo sotto controllo questa situazione, chiaramente prima di entrare devi capire il deficit che ha l'alunno, quindi devi, prima di tutto, controllare le varie diagnosi, il curricolo dell'alunno, perché dalle medie e dall'elementari bisogna vedere cosa è stato fatto, e poi cercare, se è possibile, se c'è intesa se c'è diciamo la disponibilità anche da parte dell'alunno di venirti incontro, ripeto se è un diversamente abile grave, bisogna, ripeto, cercare di trarre il meglio a livello sociale, cosa serve a questo ragazzo per poi affrontare la vita quotidiana? »
(intervista n.11)

In particolare, dalle narrazioni emerge l'uso di pratiche differenziate a seconda se si tratta di un allievo che segue una programmazione differenziata, oppure una programmazione curriculare per obiettivi minimi.

Nel caso di una programmazione differenziata:

- siamo di fronte a casi più gravi e/o problematici, che richiedono lo sviluppo di un piano individualizzato, che in linea teorica andrebbe concordata con l'intero consiglio di classe, con l'A.S.L e con la famiglia dell'allievo disabile, ma di fatto questo aspetto non viene sempre sviluppato pienamente da tutti gli attori coinvolti, ma dal solo docente di sostegno. Solo successivamente si verifica un confronto con gli insegnanti curricolari;
- durante le lezioni gli insegnanti di sostegno si collocano accanto all'allievo/a;
- nel lavoro didattico svolto con gli allievi l'obiettivo primario è l'autonomia personale e sociale degli stessi;
- si costruiscono percorsi apprenditivi che fanno uso di strumenti e strategie didattiche situate.

In sintesi, in presenza di un allievo con disabilità che segue una programmazione differenziata, si assiste ad un utilizzo prevalente di pratiche

specifiche e poste alla periferia dell'intero lavoro didattico che coinvolge l'intera classe. Tale condizione può generare l'isolamento della coppia insegnante di sostegno-allievo/a con disabilità.

Nel caso di una programmazione curriculare per obiettivi minimi:

- vi è una semplificazione degli obiettivi didattici prestabiliti dagli insegnanti curriculari;
- non sempre, durante le lezioni, gli insegnanti di sostegno si collocano accanto all'allievo/a con disabilità e c'è una maggiore attenzione alle richieste formative del gruppo classe;
- il lavoro didattico svolto con l'allievo/a con disabilità è prevalentemente concentrato sugli obiettivi minimi;
- si costruiscono percorsi apprenditivi di supporto all'azione didattica dell'insegnante curriculare attraverso l'utilizzo di specifici strumenti (schede, mappe concettuali, questionari, etc.) e metodologie.

In sintesi, in presenza di un allievo/a con disabilità che segue una programmazione curriculare, si assiste all'utilizzo prevalente di «pratiche di confine» (Wenger, 2006, p. 133). L'utilizzo e lo sviluppo di tali pratiche implicano forme di mediazione e connessione tra le pratiche degli insegnanti di sostegno e le pratiche degli insegnanti curriculari. Infatti, gli insegnanti di sostegno si trovano a seguire gli allievi con disabilità (e non solo) nelle diverse discipline e questo implica l'interfacciarsi, quotidianamente, con saperi non sempre appartenenti alla propria classe di concorso, ossia lontani dalla loro formazione iniziale. È il caso, ad esempio, di un insegnante di sostegno appartenente alla classe di concorso AD02, ossia all'area umanistica, che supporta l'allievo con disabilità durante le ore di matematica. In tali circostanze, vi è la consapevolezza della necessità di cooperare e di mantenere attiva la relazione tra le parti coinvolte. Risulta, quindi, indispensabile l'utilizzo di «confini e periferie» (p. 138)⁶² delle proprie pratiche per creare

⁶² A tal proposito, sostiene Wenger (2006): «I termini *confini* e *periferie* si riferiscono entrambi ai "limiti" delle comunità di pratica, ai loro punti di contatto con il resto del mondo, ma enfatizzano aspetti diversi. I confini – ancorché negoziabili o taciti – evocano discontinuità, linee di separazione tra l'interno e l'esterno, appartenenza e non appartenenza, inclusione ed esclusione. Le periferie – ancorché ristrette – evocano continuità, aree di sovrapposizione e

un'area di sosta, uno spazio di lavoro comune che permetta punti di contatto e connessioni tra le proprie conoscenze e competenze e le conoscenze e competenze del collega curriculare. Tale aspetto, che mette in luce la complessità delle pratiche di confine, verrà di seguito approfondito in relazione alla categoria *relazione con i colleghi*.

«[...] io parto dal presupposto che chi ha una programmazione differenziata, rispetto ad una programmazione con obiettivi minimi, deve fare cose che potranno servirgli nella vita, cioè a me non interessa che chi ha una programmazione differenziata impari una formula di chimica o un calcolo, un'equazione impossibile o qualsiasi altra cosa, [...] quindi parto dal presupposto che lui deve iniziare, soprattutto, ripeto, coloro che hanno difficoltà, a sapere come fare a pagare per esempio una bolletta del telefono, come fare a comprare qualsiasi cosa in un negozio, come fare una telefonata, a chi rivolgersi quando ha bisogno di qualche cosa» (intervista n.11)

«[...] in effetti in classe c'è l'insegnante che spiega la materia ed io insomma, anche con un po' di buona volontà, cerco di imparare insieme a loro perché a volte mi trovo ad affrontare delle materie, mi trovo ad affrontare delle materie che non conosco e quindi prima io devo cercare di approfondire determinati argomenti per poi renderli semplici ai ragazzi quindi io mi sento anche un insegnante, oltre mediatrice come ho detto prima, anche un insegnante di supporto [...]» (intervista n. 1).

«In realtà nella mia professione, negli ultimi 7-8 anni ho avuto studenti che seguono un piano curriculare quindi le

connessione, finestre e luoghi di incontro, e possibilità organizzate e informali di partecipazione [...]. I confini e le periferie sono strettamente intrecciati [...]» (p. 138).

lezioni sono in funzione di quelle di base ovviamente, considerando che io sono abbastanza eclettico, nel senso che oltre che nelle materie umanistiche che sono la mia base culturale, riesco a seguire abbastanza anche la matematica... me la ricordo, riesco a fare ad esempio funzioni, sono meno bravo in scienze, però va bè quella la studi e poi più o meno diciamo che l'impostazione in questo caso è quella di creare tipo domande strutturate, percorsi di approfondimento e di solito lavoro in classe, in determinati momenti, in alcuni segmenti, quando i ragazzi devono essere interrogati o sono in difficoltà nella comprensione di un argomento, invece mi sposto fuori dalla classe in maniera non dico sporadica, però voglio dire...in maniera non sistematica. [...] quando invece ho avuto studenti con un piano differenziato, negli anni mi sono capitate situazioni con modalità diverse, alcune molto gravi, cioè con un residuo cognitivo molto basso, allora in quel caso chiaramente mi faccio una mia programmazione differenziale, che di fatto dovrebbe essere fatta da tutta la classe, l'asl però concretamente insomma mi confronto con gli insegnanti di base e con l'asl, ma è un confronto approssimativo insomma, il più delle volte e rispetto a quello, rispetto alla progettazione educativa insomma ho il mio piano di lavoro ma anche in quel caso è abbastanza flessibile perché parlando di allievi che avevano parecchie difficoltà cognitive dipendeva anche dal momento, veramente era, è un work in progress cosa che invece non succede per gli allievi che seguono un piano curriculare o per lo meno succede in misura molto, molto minore per far sì che dopo non rimangano troppo indietro. Ovviamente anche in questo caso si tiene conto dei momenti no di persone che hanno ovviamente delle difficoltà. Il mio

lavoro comunque passa sempre prima e comunque attraverso la classe» (intervista n. 7)

«[...] in genere quando opero su un alunno disabile che però ha una differenziata in genere sono molto più libera nella preparazione del materiale didattico, della lezione. [...] La cosa diversa è invece quando l'alunno ha una curriculare, segue un PEI curriculare, dove praticamente lì lo devi semplicemente supportare laddove lui ti chiede personalmente aiuto e secondo me in questo caso, come sempre mi è capitato, io non supporto solo l'alunno diversamente abile, ma a volte supporto anche gli altri» (intervista 5).

«[...] il primo ragazzo che ho avuto, aveva delle difficoltà per quanto riguarda le lingue, mentre se la cava bene, abbastanza bene con l'italiano e con la storia, con le lingue straniere aveva una difficoltà enorme perché gli mancavano...era una difficoltà che aveva da tempo, mancando i mezzi e anche un certo ordine mentale, ovviamente diventa difficile parlare o scrivere in una lingua straniera, quindi ho cercato di fare un lavoro con lui di sistematizzazione, nel senso "tu ricavati sempre le domande e le risposte", ho cominciato prima con il ricavargliele io le domande e poi adesso gli dico "va bene secondo te quali sono le cose importanti, se tu fossi insegnante che domanda faresti", quindi prima ho cominciato a lavorare sui questionari, facendo con lui anche degli esercizi durante la spiegazione dell'insegnante di cattedra, più semplificati, poi dopo lui riusciva tranquillamente a seguire [...]» (intervista n. 10).

«Difficilmente eseguo materialmente i compiti all'alunno, quasi sempre faccio in modo che lui debba chiedermi, ma non io imporgli delle situazioni perché altrimenti non raggiungiamo gli obiettivi minimi, perché il concetto base è raggiungere gli obiettivi minimi della classe e tu come docente di sostegno in questo momento sei il tramite, il tramite non per svolgergli un compito, o per sostituirti, ma devi trovare una metodologia adatta tra il docente curriculare e lui, quindi mediare in questa situazione» (intervista n. 11).

«[...] non siamo onnisciente, alla fine comunque ci appoggiamo a quelle che sono le programmazioni previste dai colleghi e le semplifichiamo, e quindi preparo anche un lavoro a casa, di mappe concettuali, questionari per poter seguire diciamo, questo appunto laddove seguiamo una programmazione simile alla classe [...]» (intervista n. 11).

Inoltre, in linea generale, in entrambi i casi, si evidenzia come:

- la costruzione di una relazione educativa con l'allievo/a con disabilità passa attraverso azioni trasversali che coinvolgono tutti gli allievi della classe;
- la progettazione degli obiettivi da raggiungere è centrale per il futuro successo formativo degli allievi con disabilità;
- parte del lavoro didattico si organizza a casa: ci si informa sulle patologie, si costruiscono percorsi apprenditivi facilitanti, schede, mappe concettuali, questionari, etc. *ad hoc*;
- le azioni e le strategie didattiche sono in work in progress, vengono quindi sperimentate continuamente sul campo, nel “corso dell'azione”;
- il lavoro didattico si svolge prevalentemente in classe, in casi straordinari si prevedono momenti e/o segmenti di lavoro svolti fuori dalla classe con il solo insegnante di sostegno.

- si utilizzano materiali e strumenti di supporto specifici a seconda della patologia o delle difficoltà dell'allievo/a.
- informare i colleghi e il gruppo classe sulle problematiche apprenditive e relazionali correlate alla disabilità e sostenere didatticamente anche il gruppo classe sono pratiche funzionali all'attivazione di processi e percorsi formativi inclusivi.

«[...] di fatto mi siedo vicino al ragazzo senza che questo mi impedisca di spostarmi, proprio stamattina, la collega di inglese stava spiegando gli aggettivi possessivi, c'era un ragazzo che non aveva capito bene una cosa, mentre lei andava avanti io mi sono messo vicino a lui, non all'allievo in situazione di handicap. Questo in realtà è un percorso di normalizzazione per lo stesso allievo sul quale io da tempo ho mirato, non perché mi sento inferiore a lavorare con il ragazzo con handicap, anche perché lavorare anche con gli altri, al di là della normativa sull'insegnante di sostegno è l'insegnante di tutta la classe, voglio dire proprio concretamente, il tuo obiettivo è l'allievo con handicap e diventa strumentale a volte lavorarci per vie traverse, il fatto che loro percepiscono che io supporto anche i loro i compagni di classe questo facilita moltissimo il lavoro» (intervista n. 7).

«[...] chiedo spesso e volentieri ai ragazzi se riescono a seguirmi, se diciamo sono chiara nelle spiegazioni, se do ansia (intervista n.1)

«[...] capendo il caso, andavo a casa, mi studiavo qualcosa, mi leggevo qualcosa, cercavo qualcosa, di confrontarmi con le altre colleghe» (intervista n. 4)

«[...] mi siedo vicino all'alunno diversamente abile e gli chiedo che cosa vuole fare, come vuole agire in quella giornata, insomma dipende poi anche dalla disciplina che stiamo seguendo in quel momento e dipende sempre dal suo metodo di studio, dalla sua volontà, in base a quello che vuole fare lui tu ti adegui, adegui e di conseguenza agisci » (intervista n. 5).

In sintesi, attraverso l'impegno reciproco, l'impresa e un repertorio comune gli insegnanti di sostegno danno vita ad una comunità di pratiche così come definita da E. Wenger (2006).

8. Categoria *Pratica riflessiva*

Accanto al piano operativo è presente una costante azione riflessiva su se stessi e sull'agire quotidiano. Pertanto la *pratica riflessiva* risulta essere un'altra categoria essenziale presente nelle narrazioni degli insegnanti di sostegno. Si tratta di una postura riflessiva che ripercorre a posteriori ed interroga la pratica, le scelte, gli stati emozionali e che quindi permette di effettuare una ricognizione sui fatti e azioni per riprogettare il proprio agito. Quindi la pratica quotidiana, seppur organizzata intorno a determinati passaggi (ad esempio: *ricognizione della storia personale e scolastica dell'allievo disabile, presentazione di se stessi alla classe, conoscenza diretta dell'allievo con disabilità, osservazione, scelta e organizzazione di un piano educativo individualizzato*), è messa in discussione e, quindi, si riarticola, in maniera circolare, attraverso interrogativi, dubbi, valutazioni e analisi dei vincoli. Dunque, accanto alla razionalità tecnica è presente una razionalità riflessiva. Tale operazione, permette ai docenti di sostegno di accedere alla realtà professionale attraverso un nuovo sguardo capace di affrontare la complessità della realtà educativa. Ciò, inevitabilmente, induce ad un processo conoscitivo non lineare, ma che viene a configurarsi come «iter euristico» (Schön, 2006,

nota n.6, p. 61) che muove dall'esperienza⁶³: il nuovo sapere viene, quindi, costruito attraverso una «conversazione riflessiva» (p. 64).

«All'inizio è stato un po' strano, avevo paura, cioè no paura non sapevo se il mio comportamento, come dire, era adeguato, non adeguato [...] ci sono degli attimi, degli istanti in cui ti dici "oddio forse ho sbagliato qui", si rivedono un po' le strategie [...] cerchi nello stesso tempo di essere attiva e ovvio che poi quando vai via ti senti questa tristezza perché non hai potuto dare quello che volevi e riprovi il giorno dopo, l'importante è riprovarci, sempre e comunque» (intervista n. 6).

«[...] secondo me l'insegnante di sostegno deve continuamente osservare prima se stesso e capire, "adesso che sto facendo? Sto considerando questo alunno in grado di fare questa cosa?". [...] a volte capita magari, di sopravvalutare e poi devo fare un passo indietro, "questa volta no, sono andata troppo oltre", poi devo tornare indietro e questo è un momento critico, nel senso che mi dispiace, perché forse ho creato delle aspettative e poi devo tornare indietro [...]» (intervista n. 9).

«[...] mi è capitato molte volte di essermi...mi sono scoraggiata molte volte perché vedevo che... a volte i ragazzi non ti seguivano, oppure non ti accettavano e quindi per me inizialmente è stato molto difficile accettare una cosa

⁶³Quindi, secondo Schön (2006), se nel modello classico ispirato alla "razionalità tecnica" i professionisti sono degli esecutori che si confrontano con problemi e questioni circoscritte e applicano teorie e tecniche consolidate, nel modello della "razionalità riflessiva" i professionisti «si rappresentano, si riconoscono e si propongono come agenti riflessivi in grado non solo di applicare conoscenze scientificamente validate, ma di realizzare ed utilizzare in prima persona nuove forme di conoscenza costruite secondo procedure metodologicamente rigorose, sebbene non standardizzate e controllate, che emergono proprio nelle "zone indeterminate" della "palude" della pratica» (p. 12).

del genere perché mi sentivo...come dire...frustrata e a volte mi dicevo “forse devo cambiare qualcosa” oppure “forse è il mio modo di avvicinarmi era sbagliato”» (intervista n. 4)

«[...] forse emotivamente all’inizio per me è stato molto stressante, non tanto con il ragazzo che fa il curricolare ma con la ragazzina down perché io ho avuto spesso in passato a che fare con dei ragazzi down però... una cosa è stare con dei ragazzi che hanno difficoltà di questo tipo insieme agli altri, una cosa è doversene occupare tu, e hai la responsabilità di fare in modo che imparino qualcosa perché secondo me è ...io diciamo ho molto...come devo dire...io ho molto senso del dovere, se io devo fare una cosa, se io ho un compito, io metto tutta me stessa, poi posso anche sbagliare ovviamente, sicuramente sbaglierò, magari proprio per il troppo zelo, però io penso che comunque devi conseguire degli obiettivi quando fai, e allora io ero in difficoltà perché all’inizio non riuscivo a vedere dei risultati, non riuscivo neanche a relazionarmi bene perché a volte mi sono sentita inadeguata» (intervista n. 10).

9. Categoria *Relazione con le famiglie*

La *relazione con le famiglie* degli allievi disabili risulta essere una categoria essenziale emersa dall’analisi delle interviste. Gli insegnanti di sostegno riferiscono come, in generale, sia fondamentale: 1) instaurare una buona relazione con le famiglie perché questo facilita il percorso educativo e formativo dell’allievo con disabilità; 2) e che questa relazione non sia senso unico, ma voluta e costruita da entrambe le parti. A partire da queste premesse, raccontano di avere una buona relazione con la famiglia degli allievi con disabilità, ma che comunque la conquista graduale di tale relazione ha comportato, e comporta tutt’ora, una notevole difficoltà a causa sia delle

precedenti esperienze negative dei genitori nei confronti di altri insegnanti di sostegno, sia dei vissuti di sofferenza, delusione e di rabbia che hanno accompagnato, ed accompagnano, la formazione del loro ruolo genitoriale. La costruzione della relazione si sviluppa, quindi, in un'area di azione periferica, cioè nasce e prende forma intorno ad azioni di connessione tra il centro – costituito dalle richieste cognitive dell'istituzione scolastica – e la periferia – costituita dalle bisogni emotivi delle famiglie. Di conseguenza, gli insegnanti di sostegno sono al tempo stesso fuori e dentro alla relazione con le famiglie; il loro punto di vista è parzialmente esterno – perché in contatto con i punti di vista delle famiglie – e parzialmente interno – perché consapevoli delle problematiche cognitive ed affettive degli allievi con disabilità e delle richieste dell'istituzione. Per tale motivo, essere in periferia permette loro di agire in vista di un cambiamento e di ricalibrare la propria pratica considerando le famiglie una vera e propria risorsa. Pertanto, la ricerca di un canale comunicativo più adeguato per intraprendere una relazione proficua e funzionale al benessere dell'allievo/a con disabilità è un aspetto strategico della pratica professionale dell'insegnante di sostegno. La capacità di comprendere l'altro, il porsi come punto di riferimento e agente di intermediazione, il generare fiducia nelle potenzialità del/la proprio/a figlio/a, la messa a fuoco dei limiti e dei vincoli dati dalle circostanze, diventano, quindi, le azioni che orientano e danno forma ad una relazione proficua con le famiglie degli allievi con disabilità.

«Con le loro famiglie, devo dire la verità, ho avuto sempre un buon rapporto. All'inizio certo le famiglie, quando arrivano a scuola, sono sempre un po' arrabbiate perché magari pensano che noi insomma, che a questi ragazzi li escludiamo e non li teniamo in considerazione, forse perché in passato, alle scuole medie e elementari, hanno avuto delle brutte esperienze con le insegnanti di sostegno. Poi una volta che ci siamo conosciuti ed hanno visto il modo in cui lavoro e come i ragazzi insomma si pongono nei miei

riguardi e come io mi pongo nei loro riguardi, devo dire la verità, c'è stato sempre un buon rapporto, di fiducia anche perché io cerco sempre di coinvolgerli e quindi spesso e volentieri sono anche sostenuta da loro nel mio lavoro» (intervista n.1).

«In linea di massima i rapporti sono buoni, anche perché io credo che i ragazzi quando arrivano alla scuola secondaria di secondo grado, in qualche modo, credo che le famiglie abbiano accettato ed elaborato la disabilità dei figli quindi arrivano con un carico di aggressività sicuramente smorzato rispetto alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria e a quel punto, forse, scatta in alcuni questo desiderio di un miglioramento cioè di effettivamente che la scuola li aiuti a costruire un progetto di vita per i figli e quindi si pongono sicuramente in un'ottica di maggiore collaborazione, invece quando sono alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, io li lavoravo come docente di base non ero sul sostegno, i genitori erano più arrabbiati nei confronti diciamo così della vita, nei confronti di quello che gli era capitato, spesso ho notato un forte rifiuto per la disabilità, tentativi di minimizzarla, in qualche modo di non volerla riconoscere, invece credo, o almeno, insomma per l'esperienza che ho fatto in questi 4 anni, mi sembra che alla secondaria ci sia una accettazione, una elaborazione diciamo di questo, di questa grossa problematica avvenuta nella famiglia e proprio perché accettata meglio c'è anche una maggiore esigenza e voglia di collaborazione» (intervista n. 2).

«[...] divento l'amica, il confidente delle famiglie, mi telefonano a tutte le ore, a casa quindi me li sopporto perché comunque sono il tipo che non si scoccia di rispondergli,

mai! quindi un buon rapporto da un punto di vista umano soprattutto con le famiglie» (intervista n. 3).

«[...] le famiglie devono dare la loro disponibilità ad interloquire con il docente, ci sono forse famiglie più disponibili rispetto ad altre famiglie sempre pronte, sempre attente ai fabbisogni del figlio e quindi li trovi sempre presenti soprattutto sono famiglie che oltre ad essere presenti sono anche disponibili al dialogo e partecipare anche all'educazione dell'allievo mentre invece ci sono famiglie completamente assenti quindi si opera magari in un ambito sociale completamente differente laddove tu non trovi, non la trovi proprio la famiglia alle spalle che supporta il ragazzo e lì ci sono più problemi... sicuramente...» (intervista n. 5).

«[...] in questi anni ho avuto... diciamo sono stata in istituti diversi, forse sono stata fortunata ma non ho avuto particolari problemi anche se devo dire che molti, come è giusto che sia, molti genitori non sempre accettano la disabilità, forse è quello il problema più grande con il quale approcciarsi e quindi fargli sentire questa cosa non come una bruttura ma come un disagio normale perché tutti noi viviamo il nostro disagio, secondo me è proprio questo il problema più grande da risolvere» (intervista n. 6).

«[...] devi fare i conti con il dolore di una genitorialità incompleta, percepita incompleta per il problema dell'handicap [...] ho avuto, nel passato, qualche piccolo problema tra l'altro neanche con i miei, ma come coordinatore sono a contatto con le famiglie laddove ci sono casi terribili come questa che ti raccontavo, purtroppo c'è una frustrazione tale che diventi anche un po' capro

espiatorio, ma personalmente rapporti conflittuali diretti con le famiglie non ce ne sono stati» (intervista n.7).

«[...] le famiglie vedono in te una sicurezza perché è anche importante avere di fronte una persona che da sicurezza, io dò questa immagine, di essere una persona sicura e dare positività, nel momento in cui tu a un genitore, a una famiglia, trametti positività ha già il 30% di possibilità che collaborino con te, ma se iniziano a vedere di fronte una persona debole, non tanto inesperta, ma debole psicologicamente, li demoralizzi [...] ho trovato sempre genitori disponibili, è capitato qualche genitore un po'...perché non accettava psicologicamente il figlio, però nei miei confronti ho avuto sempre buoni risultati [...] quando vedi la non collaborazione da parte del genitore è lì che ti senti male perché non accettano il proprio figlio diversamente abile e davanti a loro hanno sempre l'immagine di un figlio normodotato e quindi da te pretendono quello che normalmente non puoi dare oppure non riesce a far uscire dal ragazzo quello che non può, pur sapendo che...io racconto molto spesso la storia di una mia carissima collega la quale diceva "l'ho preso in prima elementare che mangiava con le mani, in quinta elementare ha usato la forchetta", questa è una conquista, queste sono le grandi conquiste, e quindi i genitori avevano capito che quello era il massimo che poteva raggiungere, ma già era una conquista incredibile, ora ci sono genitori invece che non accettano queste problematiche e quindi pretendono» (intervista n. 11).

10. Categoria *Relazione con i colleghi*

Dall'analisi dei testi emerge, come significativa, la categoria della *relazione con i colleghi*. La relazione con i colleghi è una relazione anch'essa complessa ed articolata perché si gioca intorno a due ambiti: 1) la percezione il non essere riconosciute la propria identità professionale e la propria *expertise* dai colleghi curriculari; 2) e la negoziazione dei linguaggi, degli strumenti e delle strategie sia con i colleghi curriculari che con gli stessi colleghi di sostegno.

1) La percezione il non essere riconosciute la propria identità professionale e la propria *expertise* dai colleghi curriculari emerge come questione rilevante che influenza l'*identità professionale* (chi sono e cosa so fare in termini di conoscenze e competenze), il *ruolo* (cosa faccio e come mi gioco la mia identità professionale nel contesto), e la *pratica professionale* degli insegnanti di sostegno. Infatti, pur riconoscendosi (identità professionale) e svolgendo (ruolo) funzioni intermediare tra le parti coinvolte (famiglia, colleghi curriculari, compagni di classe) nel processo formativo degli allievi con disabilità, gli insegnanti di sostegno si percepiscono come: 1) categoria separata o 2) alla periferia, non sufficientemente valorizzata dalla categoria più ampia dei docenti, che, istituzionalmente, opera tutta per il raggiungimento della stessa finalità educativa: la crescita cognitiva ed emotiva dei propri allievi, disabili inclusi.

Dunque, la pratica e il regime di competenza degli insegnanti di sostegno diventano la «fonte del proprio confine» (Wenger, 2006, p. 132), in quanto:

- gli insegnanti di sostegno hanno sviluppato di un repertorio di pratiche differente da quello degli insegnanti curriculari;
- gli insegnanti di sostegno hanno una visione più dettagliata e complessa della loro pratica educativa (comprensiva di saperi, linguaggi, strategie metodologiche e strumenti specifici) che sembra sfuggire ai colleghi curriculari.

Pertanto, dalle narrazioni degli insegnanti di sostegno emerge la difficoltà di dare vita ad una pratica condivisa con i colleghi curriculari poiché «la formazione di una comunità di pratica è anche la negoziazione delle identità» (p. 173).

«[...] cerco sempre di avere un buon rapporto sia con i colleghi di sostegno che con i colleghi di classe quindi diciamo che non ho avuto discussioni, a volte certo mi sono sentita magari non....mmm.....valorizzata [...]» (intervista n.1).

«[...] c'è ancora questo retaggio e non so neanche da cosa possa derivare, oppure tanto per dire “il tuo alunno”, c'è ancora un po' questo strascico, insomma che non è proprio carino, quindi uno deve stare sempre a puntualizzare “non esiste il mio alunno, perché non sono un insegnante privata, sono *gli* alunni” e questa cosa l'ho riscontrata anche in una classe mi hanno detto “Professoressa lei è l'insegnante di”, ed io “No, sono l'insegnante di tutti, quindi si fa lezione, potrei anche decidere di fare io lezione e la professoressa di base aiuta x e y se c'è bisogno”, o ancora “Professoressa ma noi sappiamo che” ed io “ No, sapete male, cercate la legge, leggetela poi dopo parliamo”, perché c'è proprio questo retaggio dell'insegnante di, questa esclusione sottile, velata, non detta, c'è sempre un po'... è molto sottile, non è esplicita, non è plateale, però va puntualizzata[...]» (intervista n.9).

«[...] ovviamente, per motivi di necessità quotidiana sono molto più a contatto con gli altri insegnanti di sostegno perché abbiamo delle esigenze in comune oppure perché chiedo dei consigli [...]» (intervista n. 10)

«[...] ti devi difendere quando dicono “tu non lavori”, “beata te che tieni lo stesso stipendio e tieni un solo alunno” vabbè... perché comunque vige una grande ignoranza tra

noi docenti, poi ci vedono come i docenti privilegiati, come i docenti che non fanno niente, ma non è così perché il nostro lavoro è comunque un lavoro più stressante, quando, ecco tu lavori con ragazzi...con ragazzi soprattutto con le differenziate, quando vedi che già un minimo di apprendimento tipo il mio alunno che inizia a leggere, quelle sono grosse soddisfazioni che tu hai, ma quelli non lo possono capire, non lo possono comprendere gli altri docenti, solo il docente H può comprendere queste cose [...]» (intervista n. 3).

«[...] ci sono i docenti curriculari che spesso non riescono a collaborare, diciamo collaborare, ma non perché non sono preparati, non c'è la forma mentis, non sono predisposti, perché si nascondono dietro ad un paravento dicendo “io non ho fatto il corso di sostegno”, non è vero, non è vero, perché a volte non ci vuole nulla per poter...ma c'è un rifiuto, e molto spesso devi combattere anche contro questo rifiuto, perché in alcuni casi tu cerchi collaborazione e non l'hai e non sai dove risolvere il problema, diventa molto più complicato [...]» (intervista n. 11).

«[...] ogni volta che viene un insegnante nuovo nella scuola ti guarda come “va bè questo è l'insegnante di sostegno” poi dopo le cose cambiano ma vivi tanto felice lo stesso» (intervista n. 7)

«[...] è logico che se io mi trovo a parlare con i docenti di sostegno posso interloquire diversamente rispetto invece al rapporto con il docente curriculare laddove insomma puoi scambiarti altre tipi di esperienze [...]» (intervista n. 5).

«[...] loro [i colleghi curricolari] non lo sanno, evidentemente non sanno che certe parole, dicendo certe frasi possono far male sia all'insegnante di sostegno ma sia al ragazzo sia all'intera classe come quando mi è capitato che un insegnante di base mi ha detto "chi è il tuo handicappato?" davanti a tutti quanti...questo è un errore gravissimo» (intervista n. 4).

2) Nonostante le problematiche appena esposte, negli insegnanti di sostegno è presente la consapevolezza della necessità di attivare di procedure di negoziazione dei linguaggi, degli strumenti e delle strategie. Tali procedure, intraprese sia con i colleghi curricolari che con gli stessi colleghi di sostegno (quando si ha lo stesso allievo in comune), presentano delle differenze. Per quanto riguarda i colleghi curricolari, la pratica sviluppata dagli insegnanti di sostegno non crea solo confini, ma sviluppa anche connessioni per entrare in relazione con le pratiche degli stessi insegnanti curricolari. Ciò avviene facendo fronte ai conflitti, negoziando le diverse prospettive di significato, negoziando i differenti linguaggi e strumenti e meticcando le strategie al fine di concordare le migliori soluzioni per gli allievi con disabilità. In questo senso è presente uno sforzo di costruzione di ponti e di «attraversamento dei confini» (p. 122) attraverso l'utilizzo dei cosiddetti oggetti di confine, intesi come «artefatti, documenti, termini, concetti, e altre forme di reificazione intorno alle quali le comunità di pratiche organizzano le proprie interconnessioni» (p.123). Ne risulta, quindi, che la relazione tra docenti curricolari e docenti di sostegno dia vita ad una «pratica di confine»(p.133) attraverso «una forma di intermediazione collettiva» (*Ibidem*) che riflette la necessità di negoziare le proprie prospettive di significato (Mezirow, 2003)⁶⁴ ed utilizzare 'confini e

⁶⁴ Ci sembra opportuno riprendere il concetto di prospettiva di significato formulato da Mezirow (2003). Egli scrive: «[...] ho scelto il termine *prospettiva di significato* per indicare la struttura dei presupposti entro la quale la nostra *esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza*. Una prospettiva di significato è un set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici, e che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza. Ci sono tre tipi di prospettive di significato. Il primo, quello delle prospettive di significato epistemologiche, afferisce al modo in cui conosciamo e agli utilizzi che facciamo

periferie' della propria pratica al fine di costruire una relazione proficua tra colleghi finalizzata al benessere degli allievi con disabilità. Tale negoziazione è influenzata da relazioni di "titolarità di significato", ossia i significati prodotti dalla comunità degli insegnanti di sostegno e quelli prodotti dalla comunità degli insegnanti curricolari hanno, a seconda delle circostanze, vari pesi e quindi entrambe le comunità hanno diverse possibilità di utilizzarli, modificarli o/e influenzarli (Wenger, 2006)⁶⁵.

«[...] alcuni docenti fanno una grossa resistenza di fronte a problemi dell'apprendimento se non incorniciati in una patologia, quindi se nei confronti di un ritardo mentale o di una sindrome di down o problemi di autismo, scatta una grande solidarietà, quando cominciamo a parlare di disgrafia, di dislessia di disortografia, di problemi diciamo legati al calcolo matematico, almeno questa è la mia sensazione, ho l'impressione che scatti una diffidenza, quindi si tende a scambiare una la difficoltà dell'alunno nel ripetere la lezione o il compito in classe, ancora come svogliatezza, come mancanza di volontà e si è meno disposti forse... è stato molto difficile perché ad esempio quando ci siamo resi conto che non molti colleghi conoscono la legge 170 del 2010, chiaramente però in qualche modo ha dato delle linee guida e quindi impone se vogliamo, non è una

della conoscenza. Vi sono poi le prospettive di significato sociolinguistiche e le prospettive di significato psicologiche» (pp. 47-48).

⁶⁵ Scrive Wenger (2006): «Usando il termine "titolarità", non intendo dire che il significato viene in qualche modo oggettivato e materializzato, o che diventa un oggetto (come un appezzamento di terreno) che qualcuno possiede in maniera esclusiva e con il pieno diritto di decidere cosa farne. Voglio dire invece che: 1) i significati hanno vari pesi; 2) i membri della comunità possono avere vari livelli di controllo sui significati prodotti dalla comunità stessa e quindi diverse capacità di utilizzarli e di modificarli; 3) la negoziazione di significato implica dei tentativi di acquisizione della titolarità, per cui la natura sociale del significato ne include la contendibilità come caratteristica intrinseca. La titolarità di significato si può condividere e può avere una graduazione. E non si riduce per il fatto di essere condivisa. Al contrario, poiché i significati vengono negoziati socialmente, una titolarità condivisa può estendere la partecipazione alla produzione e quindi accrescere la titolarità per tutti i partecipanti. Di conseguenza, un'economia di significato non è necessariamente disgregante, aggressiva o litigiosa» (p. 226).

scelta, ma impone una serie di misure dispensative, di misure compensative che ovvio il consiglio di classe e tutti i docenti devono seguire. In questo senso abbiamo trovato una certa resistenza e ci è voluto tempo per esempio per far passare, per far accettare l'uso del registratore, cioè il docente... noi abbiamo una ragazza che registra storia, registra le lezioni di alimentazione, registra le lezioni di italiano perché poi chiaramente, è chiaramente una ragazza affetta da dislessia, che chiaramente a casa fa molta meno fatica, ascolta la lezione e poi riesce a ripeterla e alcuni docenti avevano difficoltà, dava fastidio che la ragazza tenesse un registratore acceso in classe, dove si è trovata disponibilità abbiamo letto la legge, abbiamo commentato, in qualche modo è scattato un convincimento, una presa di coscienza, consapevolezza, che fosse necessario utilizzare questi strumenti, abbiamo cercato di far passare che le prove scritte nei dislessici e nei disortografici, e qui ne abbiamo tanti, andassero valutate con maggior elasticità, quindi badando al più contenuto che magari alla forma sgrammaticata o agli errori di sintassi eccetera, però devo dire che queste cose pure abbastanza faticosamente però in qualche modo stanno passando» (intervista n. 2).

«[...] molte volte non c'è [...] collaborazione perché molti docenti curriculari cercano di scaricarsi completamente e deve essere tua bravura, il tuo modo di fare, saperli coinvolgere in questo discorso» (intervista n.11).

«[...] poi a volte ci sono delle colleghe che mi coinvolgono in maniera diversa che magari mi dicono “tu come la pensi su questa cosa qui, che ne dici? Sto facendo bene?” quindi questa cosa di chiedere anche il mio parere, quindi questa

cosa di coinvolgermi nelle discussioni durante le lezioni mi fa stare bene, non mi sento messa da parte» (intervista n.1).

«[C'è], diciamo, un po' di snobismo da parte di qualche collega che però devo dire poi supera questo atteggiamento quando vede che tu comunque sei una persona seria e lavori seriamente, diciamo che c'è un po' di diffidenza iniziale nei confronti dell'insegnante di sostegno [...]» (intervista n. 10).

«[...] molte volte mi sono trovata d'accordo con gli insegnanti di base, solo qualche volta è capitato che mentre io volevo adottare una programmazione curricolare altre insegnanti invece non erano d'accordo» (intervista n.4).

«[...], anche quando magari non è semplice, cerco di assecondare, appunto, un po' per carattere mio, perché mi piace di convivere bene con gli altri, ma poi perché so che va a favore dell'alunno chiaramente la sintonia tra me e il collega di base» (intervista n.8).

«[...] cerco di creare un buon rapporto anche con le colleghe di base, per cui, laddove è possibile e si organizzano dei lavori di gruppo, riusciamo a fare questa cosa insieme, purtroppo spesso non è sempre facile, perché quando gli obiettivi sono così, proprio bassi, è chiaro che all'inizio tu ti puoi integrare e fare delle cose, poi via via che loro procedono, le difficoltà per l'alunno diversamente abile aumentano, tante volte questa cosa diventa più difficoltosa [...] » (intervista n. 8).

«[...] con i colleghi di base, con molti, c'è una collaborazione, un programmare insieme, un pensare

insieme, un lavorare per, chiaramente c'è sempre il collega con cui ci si scontra [...]» (intervista n. 9).

Per quanto riguarda la relazione tra gli stessi insegnanti di sostegno, come già anticipato, dalle narrazioni emerge come questi ultimi si identificano come appartenenti ad una stessa comunità di pratiche. Il senso di appartenenza si traduce in identità «intesa come forma di competenza» (Wenger, 2006)⁶⁶, infatti gli insegnanti di sostegno hanno a disposizione un repertorio condiviso di pratiche, di riferimenti normativi e conoscenze specifiche che negoziano continuamente. Dalle narrazioni emerge come la relazione tra colleghi di sostegno prende avvio da una tensione tra identificazione e negoziabilità, vale a dire, quello stesso processo che unifica e crea la comunità di pratiche (identificazione), origina anche una disputa, «un'economia di significato mediante la generazione di qualcosa da negoziare» (p. 224). Dunque, l'identificazione – «processo in cui le modalità di appartenenza diventano costitutive delle nostre identità creando vincoli o distinzioni in cui veniamo implicati» (p. 216) – prende vita dall'impegno reciproco, dall'impresa e da repertorio comune, la negoziabilità – che «fa riferimento alla capacità, alla possibilità e alla legittimazione che permettono di contribuire, responsabilizzarsi e influire sui significati che contano all'interno di una configurazione sociale» (p. 223) – è un processo che prende vita dal confronto con altre prospettive di significato e che, quindi, permette di ottenere la cooperazione degli altri, di mettere in discussione alcune decisioni, di sollecitare altre forme di partecipazione, di affermare la propria identità. Anche in questo caso, la negoziazione è influenzata da relazioni di «titolarità di significato». In sintesi, la relazione tra gli stessi insegnanti di sostegno si avvale di un «processo duale» (cfr. pp.233-238) che afferisce al lavoro di

⁶⁶ Scrive Wenger (2006): «Un'identità in tal senso si riferisce al mondo come mix particolare di familiare e di estraneo, di ovvio e di misterioso, di trasparente e di opaco. Sperimentiamo e manifestiamo i nostri Sé in base a ciò che riconosciamo e a ciò che non riconosciamo, a ciò che comprendiamo immediatamente e a ciò che non riusciamo ad interpretare, a ciò di cui possiamo appropriarci e a ciò che ci aliena, a ciò che possiamo mettere al nostro servizio e a ciò che non possiamo usare, a ciò che possiamo negoziare e a ciò che rimane fuori dalla nostra portata. Nella pratica sappiamo chi siamo in base a ciò che è familiare, comprensibile, usabile, negoziabile. Sappiamo chi non siamo in base a ciò che è estraneo, opaco, disagevole, improduttivo» (p. 178).

identificazione e al lavoro di negoziabilità che riflette la convivenza di comunità e di economie di significato.

«[...] molte volte si incontrano difficoltà soggettive legate magari anche ad ostruzionismo da parte degli altri colleghi, a volte colleghi di sostegno oppure anche a volte colleghi curriculari, dove insomma... magari non la pensano come la pensi tu con un determinato alunno, allora tu cerchi di fargli cambiare idea, trovi quello disponibile, quello non disponibile [...]» (intervista n. 5).

«[...] la difficoltà, le dico proprio la verità, qualche volta è con gli insegnanti di sostegno, quando si condivide qualche alunno, purtroppo non sempre hai di fronte una persona, ed è capitato, che condivide certe cose [...]» (intervista n. 8).

«[...] con i colleghi di sostegno...non lo so... non lo so, meglio lasciare così... no non lo so, nel senso che non capisco a volte, forse abbiamo modi di lavorare un po' diversi su certe cose, modi di vedere anche le cose in maniera un po' diversa...[...] a volte si scontra un modo di vedere le cose diverso, dico rispetto agli insegnanti di sostegno perché mi riconosco in questa categoria e forse ho la presunzione che ragioniamo nello stesso modo [...], vorrei che l'insegnante di sostegno fosse diverso a volte da qualche mio collega [...]» (intervista n. 9).

«[...] molte volte mi trovo anche in contrasto con gli stessi colleghi, non tanto curriculari, ma colleghi anche di sostegno, che partono da presupposto che [gli alunni disabili] devono in ogni caso imparare il racconto, il capitolo di storia, ma si può arrivare anche a questo ma in

modo differente, molto più con la praticità» (intervista n. 11).

11. Categoria Assenze

L'analisi dei testi delle interviste ha permesso di individuare la categoria delle *assenze* che influenzano il ruolo e la pratica degli insegnanti di sostegno. Infatti l'assenza di spazi adatti e strumenti tecnologici e/o strumenti idonei per far fronte alle esigenze degli allievi disabili sono motivi di difficoltà per svolgere in piena serenità la propria professione. Ovviamente ciò si ripercuote negativamente sugli allievi con disabilità, nonostante gli insegnanti di sostegno si attivino per colmare tali vuoti. Tale categoria, quindi, mette a fuoco, ancora una volta, il compito di mediazione dell'insegnante di sostegno tra i bisogni degli allievi e le risorse del sistema scuola. Infatti, la consapevolezza e il confronto con una realtà scolastica manchevole induce l'insegnante di sostegno ad attrezzarsi e a calibrare le proprie pratiche in funzione delle possibilità e dei limiti dati dal contesto scolastico. Di conseguenza, la loro pratica professionale è «costantemente reinventata, anche se rimane la “stessa pratica”» (p. 111), essa «è al tempo stesso altamente perturbante e altamente resiliente» (p. 114), ossia risente di forze e situazioni esterne, ma nonostante ciò tende a riorganizzarsi su tali perturbazioni. In tal senso, siccome «[l]a combinazione tra perturbabilità e resilienza è una caratteristica dell'adattabilità» (*ibidem*), emerge come le comunità di pratiche degli insegnanti di sostegno sviluppino risposte specifiche e adattabili ai contesti di appartenenza.

«[...] questo lavoro mi piace, quindi per me non è, non è faticoso però mi rendo conto che i ragazzi non hanno i libri e quindi non abbiamo materiale scolastico, quindi mi devo organizzare sempre prima della lezione con del materiale, delle fotocopie o portando dei libri io da casa, facendomi prestare degli appunti dai ragazzi in modo da poter poi fare una lezione proficua [...]. [Inoltre] si lavora in maniera

faticosa magari in aule dove c'è un'acustica non buona, quindi non ci consente di lavorare con tranquillità, basta un diciamo un non nulla per poi creare dei disturbi» (intervista n. 1).

«[...] non abbiamo molti strumenti di lavoro, penso che almeno fino ad ora non abbiamo avuto possibilità di utilizzare aule informatiche, perché qui non abbiamo aule informatiche, almeno fino a questo momento, quindi è una didattica da inventare [...]» (intervista n. 2).

«[...] molte volte diciamo non ti trovi ad operare nei locali giusti, non hai materiale didattico che ti supporti effettivamente, quindi ti devi 'arrangiare' nel senso che devi fotocopiare materiale, devi lavorare magari con delle cose che devi tu da internet, scaricarti questo materiale [...]» (intervista n. 5).

«[...] lavoro con l'alunno per conto mio oppure porto fuori l'alunno e mi vado a trovare uno spazio, perché nella scuola in cui stiamo può essere il bar⁶⁷, può essere la segreteria, il corridoio [...] il fatto che non ti danno un ambiente, un'aula dove tu puoi trascorrere dei momenti individuali con l'alunno, già questo ti fa pensare che non sei considerato come insegnante» (intervista n. 3).

«Innanzitutto l'insegnante di sostegno dovrebbe avere più supporti diciamo sia video, sonori per esempio e questo appunto dipende sempre dai ragazzi che si hanno e poi dovrebbe avere, ecco, una biblioteca fornita, anche piccola,

⁶⁷ L'insegnante di sostegno intervistata fa riferimento allo spazio didattico destinato alle attività didattiche presente nell'istituto alberghiero.

minima di testi che sono tipici dell'indirizzo di quella scuola , ma quello che non deve assolutamente mancare, secondo me, è una struttura computerizzata, quello secondo me non deve proprio essere assente e deve essere a disposizione continua di tutti gli insegnanti di sostegno e dei ragazzi in particolare che ne potrebbero fare uso, non solo, ma ci sono alcuni ragazzi per esempio che hanno problemi di scrittura, che hanno proprio problemi di movimento allora in quel caso anche dei supporti che possano essere utilizzati in classe, e io ho avuto un ragazzo che appunto, perciò ricordo questa cosa, che aveva questo portatile in classe e riusciva a seguire, ad interagire con l'insegnante curriculare, ovviamente supportato» (intervista n. 6).

«[...] purtroppo a scuola non abbiamo laboratori, [...] la mia collega era qui nell'aula magna a fare un intervento individualizzato, perché purtroppo non abbiamo uno spazio, quando sono dall'altra parte vado in presidenza per esempio, non c'è la preside e ci chiudiamo un po' in presidenza [...]» (intervista n. 8).

12. Categoria Bisogni di formazione

Dall'analisi dei testi delle interviste emerge, come ulteriormente significativa, la categoria *bisogni di formazione*. In particolare, gli insegnanti di sostegno intervistati dichiarano di aver seguito in passato dei corsi di formazione, con costi personali in termini di tempo e denaro, non sufficienti per affrontare la complessità della pratica quotidiana. Infatti, il contatto costante con i vissuti di sofferenza degli allievi con disabilità e delle rispettive famiglie, il continuo ricalibrarsi a partire dalle esigenze, e talvolta mancanze, del contesto, il complesso rapporto con i colleghi curricolari e di sostegno, rende indispensabile l'ipotesi di un supporto esterno che aiuti ad affrontare meglio

determinate situazioni dal punto di vista emotivo, cognitivo e metodologico. Per tale motivo, affermano che la loro professionalità potrebbe essere migliorata attraverso attività di formazione continua, ma che siano efficaci, ossia adeguati alle loro esigenze in termini di tempo, denaro e sviluppo professionale.

È possibile, infatti, rintracciare nelle narrazioni alcuni parametri che definiscono in maniera chiara cosa intendono per efficacia. In particolare, secondo gli insegnanti di sostegno intervistati, sarebbe opportuno avere:

1. la possibilità di accedere a corsi di formazione gratuiti attivati presso la scuola di appartenenza;
2. la possibilità di confrontare le proprie esperienze professionali con colleghi ed esperti.

Pertanto, la richiesta di attivare tali corsi presso la propria scuola indica non solo concreta difficoltà (in termini di denaro, tempo, richiesta di permessi) di rivolgersi ad apparati istituzionali esterni, ma implica la voglia di restituire alla scuola un ruolo centrale per il proprio sviluppo professionale. Infatti, notevole è la richiesta di formarsi a partire dal confronto e dalla condivisione delle esperienze di pratica professionale con i colleghi di sostegno, e non solo. Dunque, la possibilità di incontrare l'altro – il collega (curricolare e di sostegno) e/o l'esperto con le sue prospettive di significato, la sua esperienza, i suoi successi e/o fallimenti, le sue strategie, i suoi strumenti – e di narrare la propria esperienza, di lavorare sulle proprie emozioni in uno spazio-tempo aperto e condiviso permetterebbe di arricchire gli incontri di confine, di visitare altre pratiche, di negoziare nuove soluzioni e di ripensarsi come un nuovo professionista.

La richiesta sembra quella di voler partecipare a delle 'comunità narrative' dove si sviluppa una tensione tra competenze ed esperienze, dove l'apprendimento – di nuovi processi, strategie, approcci, concetti, etc. – passa attraverso pratiche riflessive che conducono ad un nuovo impegno reciproco: la trasformazione delle nuove informazioni in conoscenze e competenze da adoperare all'interno della propria pratica professionale.

«Io spererei sempre che la scuola, non so, si attivasse per dei corsi di formazione, diciamoci la verità noi abbiamo bisogno di fare domande e anche di essere ascoltati, anche a livello psicologico, sono molte le cose che ci chiediamo, anche perché diciamo io, più che docente in questo momento parlo anche come genitore (intervista n. 1)».

«L'aspetto che mi crea difficoltà è la mancanza di formazione cioè, nel senso che la formazione la dobbiamo fare a pagamento [...] diventa difficile affrontare una formazione impegnativa dopo una giornata di lavoro, famiglia, ci sono i figli, quindi bisogna ritagliarsi degli spazi, permessi a scuola diventa molto difficile prenderli, diciamo che noi abbiamo rinunciato a chiederli per cui diventa complicato formarsi [...] secondo me a volte anche un confronto diretto con gli altri colleghi e con gli altri docenti è importante, ritengo che sarebbe importante poter accedere magari a titolo gratuito a corsi di formazione che magari puntano l'attenzione su determinate problematiche, determinate tematiche. [...] io la formazione la faccio per... così, in prima persona, anche pagando, quando lo ritengo utile perché ritengo ci sia necessità di formazione continua, credo proprio che, ripeto, che sia importante la formazione, sia importante quando ti trovi ai convegni, quando ti trovi a questi corsi, sentire quali sono le novità del momento, leggere, avere bibliografia aggiornata, essere continuamente aggiornati e al passo con i tempi e con le problematiche, con le ricerche internazionali, anche perché oggi non è soltanto un problema di legislazione italiana, ma oggi, soprattutto per quello che riguarda le tematiche della disabilità, è un problema proprio di essere in contatto con la legislazione internazionale, di capire a livello europeo cosa si sta

muovendo e credo che questo sia importante. Dove la formazione non si fa, o dove uno non accetta e non si rende conto del fatto di doversi formare in proprio si rimane indietro» (intervista n. 2).

«[...] dovrebbero fare un po' di corsi di formazione tutti i docenti [...]» (intervista n. 3).

«Se ci fossero dei continui corsi di aggiornamento, di formazione, che non partissero solo dall'università ma anche stesso dalla scuola, sarebbe buono, perché io, le dico subito, che per aggiornarmi, per formarmi, facevo corsi che erano banditi, che erano organizzati dall'università a pagamento, dovevo andare fuori [...] molte volte prese dalla routine, dai figli, dalla casa a volte non si riesce a dare il meglio come devo dirle, quindi se si facesse a scuola sarebbe anche molto stimolante perché...non so se ho reso l'idea, stando a scuola facendo un corso a scuola già rientra nell'organizzazione della giornata, non so se ho reso l'idea» (intervista n. 4).

«La professionalità viene migliorata, non solo dell'insegnante di sostegno ma vale per tutti gli insegnanti, nel momento in cui si lavora sul professionista riflessivo. Purtroppo la scuola ha questo limite, essendo la nostra professione, una professione che si incentra sulla relazione di aiuto, come tutte le professioni educative, è una di quelle professioni, in generale voglio dire, che invece hanno poco a che fare con la supervisione, giusto questo succede nelle comunità ma neanche in tutte, quindi la mancanza di una supervisione, che quindi che ti può favorire una riflessività

sull'agire professionale, è manchevole. Questo aiuterebbe sicuramente tutti coloro che fanno gli insegnanti. Certamente anche i corsi di aggiornamento, però costruttivi nel senso che anche l'approccio alle nuove tecnologie, anche se io sono molto conservatore, non le nuove tecnologie ma il pensarle le nuove tecnologie che diventa un valore aggiunto, ma anche proprio gruppi di riflessione sul proprio operato anche perché il ruolo dell'insegnante di sostegno nello specifico è un ruolo che risente in parte del riconoscimento professionale [...]» (intervista n. 7).

«L'anno scorso per esempio ho frequentato un corso sui DSA e credo che questa pure sia una cosa forse indispensabile anche se noi con il poco tempo che abbiamo a disposizione, queste cose le evitiamo, in realtà vedo che...sento che avrei bisogno, appunto facciamo il caso del ragazzino psicotico che appunto io non riuscivo ad approcciare bene, ma proprio da persone esperte che ti possono magari guidare [...]» (intervista n. 8).

«La formazione è fondamentale, formazione efficace chiaramente perché ci sono tante formazioni che non sono efficaci, per esempio io di realtà napoletane non le trovo molto efficaci, una formazione che qualifichi prima di tutto la persona e che quindi lavora sulla persona, che la metta in discussione, perché voglio dire, noi in una relazione educativa portiamo prima la nostra persona, anche con le nostre difficoltà, i nostri luoghi comuni e quindi che lavori prima di tutto su questo che è fondamentale, perché a volte capita per esempio che magari un insegnante ha una difficoltà particolare con un tipo di patologia e riguarda proprio il suo modo di essere, a me è capitato, magari di

avere un atteggiamento completamente diverso con un ragazzo piuttosto che con un altro e quindi va fatto un lavoro su se stessi, necessario e non si può prescindere da questo, quindi questo secondo me cambia e fa la qualità migliore, un'altra cosa è la conoscenza della normativa che noi insegnanti, noi insegnanti ne abbiamo poca, noi insegnanti di sostegno ancora di meno, e la parte normativa corrisponde anche alla parte delle risorse che noi possiamo offrire ai ragazzi e questa è la cosa fondamentale per migliorare la qualità dell'insegnamento» (intervista n. 9).

«[...] secondo me ci vorrebbero dei corsi di formazione continui, oramai la formazione continua, l'aggiornamento, quello che una volta si chiamava aggiornamento, non si fa più, tutto quello che fai lo fai tu a pagamento per tua iniziativa, insomma non funziona così, la scuola italiana sta andando a rotoli, vedi se tu non fai un corso di aggiornamento... ma un insegnante un'idea se la deve cercare da sola? ma non possiamo trovare un modo per condividere anche delle esperienze, perché se tu hai un problema o trovato un buon modo per fare, non c'è un modo per condividere le tecniche, le esperienze che abbiamo fatto, fallimentari e di successo, per capire quello che va fatto e quello che non va fatto, perché poi nella pratica impariamo le cose perché nella teoria tu non puoi...sui libri non ci possono essere tutti gli esempi possibili delle situazioni in cui ti puoi trovare, sarebbe importante condividere le esperienze pratiche, quindi si potrebbero fare dei corsi, dei workshop, non lo so... anche dei corsi di aggiornamento in forma laboratoriale per condividere le esperienze, per condividere le buone pratiche che sono tanto ambite nella

pubblica amministrazione italiana, poi non mi sembra che se facciano tante» (intervista n. 10).

«[...] dipende solo da me stesso non dagli altri, sono io che devo migliorare, senza aiuto, ognuno di noi se ha la forza di migliorare, può migliorare ma ci vuole volontà personale, non dobbiamo aggrapparci alle nostre situazioni “abbiamo bisogno di”, se tu vuoi, puoi. La gestione potrebbe essere migliorata avendo più chance nell’ambito scolastico, avendo più laboratori dedicati, delle attrezzature, questo diciamo per facilitare il tuo compito però ripeto, anche senza niente puoi migliorare, dipende da noi [...] anche ascoltando delle esperienze, puoi migliorare, confrontarsi con altri ma dipende sempre da te » (intervista n. 11).

Articolazione del percorso della Fase Micro della ricerca
--

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Progettazione dell’intervista narrativa2. Coinvolgimento dei partecipanti3. Attuazione dell’intervista narrativa4. Lettura e Analisi individuale delle interviste narrative (ricercatore interno)5. Lettura e Analisi in gruppo delle interviste narrative (ricercatore interno/ricercatori esterni)6. Interpretazione dei risultati |
|--|

4.5 Considerazioni conclusive

Dall'analisi testuale delle interviste sono emerse alcune categorie che caratterizzano l'esperienza professionale degli insegnanti di sostegno, e che quindi hanno permesso di individuare le strutture essenziali relative: a) ai significati attraverso cui gli insegnanti di sostegno costruiscono il loro profilo professionale; b) alle pratiche che orientano lo sviluppo professionale; c) agli elementi e/o soggetti del sistema scolastico che influenzano il ruolo e la pratica professionale; d) ai bisogni formativi e di sviluppo professionale.

- a) Nello specifico, gli insegnanti di sostegno costruiscono il loro profilo professionale intorno alle categorie: *identità professionale, ruolo, rapporto tra identità personale e identità professionale, sentimenti ed emozioni, motivazioni, rappresentazioni e usi linguistici*.

Pertanto si delinea un profilo professionale complesso che prende inizio da una scelta vincolata, nella maggioranza dei casi, dalla possibilità di accedere più facilmente e più velocemente al mondo della scuola; un profilo professionale flessibile, capace di muoversi in diversi ambiti, attraverso azioni di contatto e di partecipazione; un profilo professionale che si organizza intorno a una funzione chiave: quella dell'essere un "agente di intermediazione", ossia un professionista, che utilizza differenti categorie interpretative della disabilità, capace di entrare in connessione sia con i bisogni cognitivi-affettivi degli allievi disabili e delle loro famiglie che con le richieste-risorse del sistema scuola attraverso l'attivazione di «processi di traslazione, coordinamento e allineamento tra le prospettive» tra tutti i soggetti coinvolti nell'azione educativa.

La funzione di agente di intermediazione si esercita sulla base di specifiche conoscenze (saperi specifici della loro area disciplinare di appartenenza, repertorio di metodologie e strategie da adoperare a seconda delle difficoltà apprenditive degli allievi con disabilità e non) e si struttura e si riorganizza continuamente intorno a *expertise* di tipo tecnico-progettuale, didattico-metodologico, comunicativo e socio-relazionale. Come già evidenziato, l'identità professionale dell'insegnante di sostegno si sviluppa attraverso l'esperienza di percorsi, scelte, azioni (traiettorie *interne*, di *confine* e

periferiche) che prendono corpo e si attivano all'interno delle relazioni (presenti e passate) con gli allievi con disabilità, con le rispettive famiglie e con i colleghi. Egli vive, quindi, un'esperienza di multiappartenenza che comporta la costruzione di una identità professionale che va negoziata, non senza difficoltà, sul campo attraverso il contatto con tutti gli attori del sistema scolastico. Quindi, come già anticipato, il lavoro di costruzione dell'identità risulta essere sempre in divenire ed alimentato anche dal "sapere personale" costituito da un repertorio di saperi taciti che possiedono un «potere operativo» che contribuiscono a costruire l'epistemologia professionale dell'insegnante di sostegno. Gli insegnanti di sostegno, difatti, danno, senso e significato alla «conoscenza pratica personale» che, accanto a conoscenze e competenze formali, diventa una risorsa e dà la possibilità di orientare e riorganizzare le pratiche educative attraverso dispositivi riflessivi soprattutto tenendo conto della difficoltà generata dalla sofferenza e il disagio emotivo e cognitivo degli allievi con disabilità e delle rispettive famiglie. La costruzione dell'identità professionale si interseca con il ruolo svolto durante la pratica professionale. In questo caso il focus è sui compiti, cioè sul "cosa faccio e come mi gioco la mia identità professionale nel contesto". Tale ruolo è svolto con notevole difficoltà perché percepito come "ruolo non valorizzato" dal contesto professionale di appartenenza. Nonostante la consapevolezza della propria identità professionale e delle relative azioni didattiche, l'insegnante di sostegno è vissuto dal sistema scuola (collegi, dirigenza, gruppo classe) solo in funzione singolo allievo con disabilità e delle sue criticità. Questa distinzione, che ricordiamo, è marcata soprattutto in presenza di allievi con disabilità che seguono una programmazione differenziata, genera sentimenti di delusione e di frustrazione dando luogo ad un "noi" insegnanti di sostegno ed "un loro" insegnanti curricolari, altresì, genera una separazione tra un "noi" insegnanti di sostegno e il contesto che non facilita processi di inclusione. La dimensione emotiva cambia se si pensa al rapporto diretto con gli allievi disabili, esso infatti appare più sereno anche se non è facile gestire tempi di successo formativo dilatati, sofferenza e disagio emotivo e cognitivo degli allievi delle rispettive famiglie.

- b) In relazione alle pratiche che orientano lo sviluppo professionale, significative sono le categorie: *pratica professionale* e *pratica riflessiva*.

La *pratica professionale* degli insegnanti specializzati al sostegno è scandita da alcune fasi fondamentali per la futura azione didattico-pedagogica. Abbiamo una prima fase che implica la “ricognizione della storia personale e scolastica” dell’allievo con disabilità; la seconda fase prevede parallelamente la “presentazione di se stessi” come ‘docente di supporto a tutta classe’ e la “conoscenza diretta dell’allievo con disabilità”; la terza fase è “l’osservazione”; la quarta ed ultima fase comprende la “scelta e l’organizzazione di un piano educativo individualizzato”. Tali fasi non sono rigide e separate ma hanno una configurazione fluida e richiedono tempi e modi differenti a seconda dei casi assegnati (ad esempio se si tratta di allievi che seguono una programmazione differenziata oppure una programmazione curriculare per obiettivi minimi). È evidente come le pratiche messe in atto quando si segue un allievo con una programmazione differenziata richiedano un lavoro didattico che genera l’isolamento della coppia insegnante di sostegno-allievo/a con disabilità, mentre quando si tratta di un allievo/a con disabilità che segue una programmazione curriculare con obiettivi minimi, si assiste all’utilizzo prevalente di «pratiche di confine» che richiedono forme di mediazione e connessione tra le pratiche degli insegnanti di sostegno e le pratiche degli insegnanti curricolari. L’interfacciarsi quotidianamente con saperi non sempre appartenenti alla propria classe di concorso, ossia lontani dalla loro formazione iniziale, rendono necessario per l’insegnante di sostegno l’utilizzo di attività e di atteggiamenti cooperativi. Infatti, la pratica professionale degli insegnanti di sostegno si pianifica e si organizza intorno ad una varietà di atti di intermediazione con colleghi e gruppo classe che hanno come scopo la costruzione di una relazione educativa e formativa con l’allievo/a con disabilità. Tale pratica attinge costantemente risorse cognitive ed emotive da una costante azione riflessiva su se stessi e sull’agire quotidiano. Si tratta, come già evidenziato nel corso della nostra trattazione, di una postura riflessiva che ripercorre a posteriori ed interroga la pratica, le scelte, gli stati

emozionali e che quindi permette di effettuare una ricognizione sui fatti e azioni per riprogettare il proprio agito. Quindi l'utilizzo di una razionalità riflessiva all'interno della propria pratica professionale induce l'insegnante di sostegno a mettersi in discussione, ad interrogarsi sulle proprie scelte ed azioni, a valutare continuamente il proprio operato. L'esperienza passata agisce quindi da attivatore di nuove scelte progettuali, operative, metodologiche e relazionali che portano nuova linfa al profilo professionale. Quest'ultimo quindi si riorganizza all'interno della pratica professionale su un doppio versante: quello tecnico e quello riflessivo.

- c) In relazione agli elementi e/o soggetti del sistema scolastico che influenzano il ruolo e la pratica professionale significative sono le categorie: *relazione con le famiglie, relazione con i colleghi, assenze.*

Iniziamo dalla relazione con le famiglie. La costruzione di una buona relazione con le famiglie è il punto di partenza per una "sufficiente" azione didattica-relazionale. Ancora una volta è evidenziata la funzione di agente di intermediazione esercitata dall'insegnante di sostegno che costruisce, con il tempo e spesso con fatica, un'area di sosta relazionale dove è possibile esprimere e negoziare bisogni emotivi e cognitivi che coinvolgono le parti in gioco (dalle richieste dell'istituzione scolastica ai bisogni di allievi disabili e famiglie). È in quest'«area di azione periferica», che si gioca il ruolo dell'insegnante di sostegno; è in quell'essere fuori e dentro la relazione che permette di avere uno sguardo d'insieme e di agire in vista di un possibile cambiamento, ricalibrando scelte e percorsi formativi. Pertanto, come precedentemente evidenziato, la ricerca di un canale comunicativo più adeguato, per intraprendere e rendere durevole nel tempo una relazione proficua e funzionale al benessere dell'allievo/a con disabilità, diventa un aspetto strategico della pratica professionale dell'insegnante di sostegno che influenza notevolmente il ruolo e la pratica. Infatti, se tale relazione si dimostra carente ciò può inficiare, da un lato, il lavoro dell'insegnante di sostegno che non trova nella famiglia una risorsa di sistema e un partner con cui attivarsi per programmare percorsi formativi e/o superare eventuali momenti di crisi o di incomprensione con gli allievi disabili, e dall'altro ciò può inficiare il futuro

benessere dell'allievo con disabilità che risente della mancanza di dialogo e di alleanza tra famiglia e scuola non vivendo l'insegnante di sostegno come adulto di riferimento. Quindi ruolo e pratica sono a rischio fallimento.

Un ulteriore elemento che influenza il ruolo e la pratica dell'insegnante di sostegno è la relazione che si sviluppa con i colleghi curriculari e di sostegno. Quella con i colleghi curriculari è costruita sulla consapevolezza dell'importanza di attivare procedure di negoziazione le diverse prospettive di significato, i differenti linguaggi, strumenti e strategie al fine di concordare le migliori soluzioni per gli allievi con disabilità. Pertanto, come abbiamo rilevato, la relazione tra docenti curriculari e docenti di sostegno si costruisce e si sviluppa attraverso la messa in atto di una «pratica di confine». Nonostante ciò, il ruolo professionale – cioè “cosa faccio e come mi gioco la mia identità professionale nel contesto” –, e la relativa pratica professionale degli insegnanti di sostegno – comprensiva di saperi, linguaggi, strategie metodologiche e strumenti specifici – sono influenzati dalla percezione di non essere riconosciuti la propria identità professionale e la propria *expertise*. Quest'ultimo aspetto induce negli stessi insegnanti di sostegno a viverli come categoria separata o posta alla periferia dell'intero corpo docenti. Manca, quindi, una concreta negoziazione delle identità professionali che produce notevoli difficoltà nello svolgimento del proprio ruolo e nella pratica professionale quotidiana.

Diversamente, la relazione tra gli stessi insegnanti di sostegno si costruisce e sviluppa attraverso un senso di appartenenza «intesa come forma di competenza» che prende avvio da un «processo duale» che afferisce al lavoro di *identificazione* e al lavoro di *negoziabilità*: infatti gli insegnanti di sostegno hanno a disposizione un repertorio condiviso di pratiche, di riferimenti normativi e conoscenze specifiche che negoziano continuamente. Pertanto, la tensione che si sviluppa tra il lavoro di identificazione e al lavoro di negoziabilità influenza il ruolo e la pratica dell'insegnante di sostegno perché tale tensione permette un confronto con altre prospettive di significato, di cooperare con gli altri, di mettere in discussione alcune decisioni, di sollecitare altre forme di partecipazione e di affermare la propria identità. In ultima

analisi, ma non per questo meno importante, il ruolo e la pratica degli insegnanti di sostegno è influenzato dall'assenza di spazi adatti e strumenti tecnologici e/o strumenti idonei per far fronte alle esigenze degli allievi disabili. Ciò mette in luce la flessibilità e l'adattabilità come caratteristiche della pratica professionale dell'insegnante di sostegno perché, a causa di tali assenze, tale pratica è «costantemente reinventata, anche se rimane la “stessa pratica”»; essa, infatti, risente di forze e situazioni esterne, ma nonostante ciò tende a riorganizzarsi su tali perturbazioni. Emerge quindi il ruolo di un professionista dell'educazione che sviluppa risposte specifiche e adattabili ai contesti di appartenenza.

d) In relazione ai bisogni formativi e di sviluppo professionale, significative sono le categorie: *bisogni di formazione e rappresentazioni e usi linguistici*.

Come abbiamo precedentemente rilevato, la complessità della professione e il contatto costante con i vissuti di sofferenza degli allievi con disabilità e delle rispettive famiglie rende indispensabile per lo sviluppo professionale dell'insegnante di sostegno l'ipotesi di un supporto esterno che aiuti ad affrontare meglio determinate situazioni dal punto di vista emotivo, cognitivo e metodologico. Da un punto di vista operativo, parliamo dell'attivazione di corsi di formazione gratuiti presso la scuola di appartenenza e dell'esigenza di confrontare le proprie esperienze professionali con colleghi ed esperti. Ciò chiama in causa in primis la scuola come attivatore e catalizzatore di sinergie, capace quindi di integrare più competenze professionali al fine di costruire una piattaforma istituzionale capace di dare nuova linfa allo sviluppo professionale degli insegnanti di sostegno. L'esigenza di “fare insieme”, “di darsi un tempo e uno spazio comune” per scambiare informazioni, conoscenze e competenze induce necessariamente alla necessità di trasformare gli attuali percorsi formativi e dar luogo a delle vere e proprie ‘comunità narrative’ dove l'esperienza professionale dei singoli si confronta e si riorganizza per diventare esperienza condivisa grazie all'attivazione di dispositivi riflessivo-trasformativi.

Inoltre, l'utilizzo di differenti rappresentazioni ed usi linguistici, rivelatori di diverse categorie interpretative della disabilità, sottolineano la necessità di una formazione incentrata anche sulla consapevolezza delle categorie utilizzate nel corso della pratica professionale in quanto la riflessione sul significato di tali categorie interpretative e come queste entrano nelle relazioni di pratica professionale diventa determinante poiché, spesso, «l'attenzione alle categorie piuttosto che alle specificità dei soggetti rende difficile rispondere alle situazioni multiproblematiche, e allo stesso tempo ostacola la percezione di quei bisogni che non possono essere facilmente inquadrati nelle tipologie esistenti in quanto nuovi, poco evidenti o «atipici» (Booth & Ainscow, 2008, p.18).

Capitolo Quinto

Conclusioni e ipotesi di modellizzazione formativa

5.1 Il profilo dell'insegnante specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado nel contesto napoletano.

Lo scopo della presente ricerca è stato quello di indagare gli elementi che concorrono a formare il profilo professionale dell'insegnante specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado nel contesto napoletano, i nessi tra questi elementi e come questi si declinano nella pratica professionale. Nello specifico, le indagini partono dalle seguenti domande di ricerca:

- Qual è l'epistemologia professionale (in termini di conoscenze e competenze) dell'insegnante di sostegno nella scuola secondaria di secondo grado nel contesto napoletano?
- Quali le sue pratiche?
- Quali elementi e/o soggetti del sistema scolastico influenzano il suo ruolo e la sua pratica?
- Quali i suoi bisogni formativi e di sviluppo professionale?

La complessità del fenomeno indagato, come specificato nel corso del presente lavoro, ha reso necessario articolare la ricerca in due fasi: 1. la fase macro (intento esplorativo) e 2. la fase micro, (intento ermeneutico-interpretativo) e utilizzare una metodologia quanti-qualitativa⁶⁸. La dimensione quantitativa, presente esclusivamente in un segmento della prima fase (fase macro) della ricerca, ha permesso, attraverso procedure statistiche, di pervenire a dati e variabili utili ad una conoscenza iniziale del profilo professionale dell'insegnante specializzato per il sostegno, mentre la dimensione qualitativa, presente fase macro e nella fase micro, ha permesso di cogliere tutte quelle dimensioni che sfuggono alla misurazione (cfr. Mantovani, 1998).

I risultati della fase macro della ricerca, che ha previsto il coinvolgimento di 10 scuole secondarie di secondo grado nel contesto napoletano (4 istituti tecnici; 3

⁶⁸ Ricordiamo brevemente che gli strumenti utilizzati nella Fase Macro sono stati: la Batteria M.E.S.I. e il *Questionario a domande aperte*, mentre la Fase Micro ha previsto l'utilizzo di una *intervista narrativa*.

istituti professionali; 3 licei), e la distribuzione di 161 batterie M.E.S.I. (100 delle quali riconsegnate) e 161 *Questionari a domanda aperta* (75 dei quali riconsegnati), ci indicano che siamo di fronte a un insegnante di sostegno prevalentemente **donna** (89,1 %), **di ruolo** (76,6 %), con un'**età media che varia dai 41 ai 45 anni** (30,2 %), in possesso di una **laurea umanistica** (71,4 %), che insegna più che altro in **istituti professionali** (55,7 %), con **alle spalle un percorso di insegnamento che varia dai 16 ai 25 anni** (33 %), **non molto soddisfatta** della propria professione che **sperimenta primariamente emozioni positive nel suo ruolo e nello svolgimento della pratica sua professionale**, che **utilizza prassi e strategie diversificate** sopra la media, **giudicandosi efficace**. Inoltre, pur essendo consapevoli dell'importanza della pratica e della formazione **si registra una tendenza** a leggere la propria professione attraverso una 'lente entitaria', quindi, **a non confidare del tutto nei processi di cambiamento e migliorabilità del proprio agire attraverso pratica e formazione professionale**.

Pertanto, i **punti di forza** sono presenti nell'**ambito operativo-didattico**, con l'uso frequente di strategie e prassi proposte, e nella **sfera emotiva** (emozioni positive relative al «ruolo» e all'«insegnamento») che indicano, dunque, la presenza di notevoli risorse cognitive ed emotive utili per affrontare con partecipazione l'attività didattica. Le **dimensioni critiche** sono invece presenti nell'**area della soddisfazione** verso la propria attività lavorativa, e nell'**area dell'incrementalità**. Tali risultati evidenziano, nel primo caso, la possibilità di un maggior rischio di *burn-out*, e, nel secondo caso, una tendenza a leggere la propria professione attraverso una 'lente entitaria', a non confidare, quindi, nei processi di cambiamento e migliorabilità del proprio agire attraverso la pratica e la formazione.

Inoltre, in relazione alle **strutture essenziali e nodi critici** relativi b.1) alla motivazione che ha orientato la scelta professionale, b.2) e agli aspetti che attraversano ed entrano a far parte della *routine* e delle esperienze di pratica professionale degli insegnanti di sostegno:

1. la professione risulta essere, nella maggioranza dei casi, una scelta emergenziale, un "canale preferenziale" per immergersi nel mondo della

scuola, oppure, in misura minore, una propensione verso una professione percepita e vissuta come un lavoro di ‘cura e di attenzione verso chi è in difficoltà;

2. solo successivamente, attraverso l’esperienza e con il rapporto continuo con gli allievi, tale professione non è vissuta più come una mera opportunità lavorativa ma, “nel corso dell’azione”, si sviluppa un ripensamento consapevole della propria professione e si attua una ristrutturazione dei propri schemi e strutture di significato,
3. l’identità professionale dell’insegnante di sostegno risente, delle influenze esterne, ambientali e delle rappresentazioni sociali (cfr. Farr & Moscovici, 1989), individuali e collettive; queste sembrano poi regolare le azioni e le pratiche all’interno dei contesti professionali, pertanto è spesso in atto una vera e propria *negoziazione del proprio ruolo* con il contesto professionale di appartenenza;
4. ampio è il complesso *repertorio di strategie didattiche* utilizzate nel corso della propria pratica professionale, ma fondamentale risulta essere il *lavoro di rete*.
5. è presente un continuo sforzo di *gestione della sofferenza* degli allievi disabili e delle rispettive famiglie.

Quanto finora esposto è stato il punto di partenza per indagare, durante la fase micro della ricerca, ambiti di interesse relativi: all’epistemologia professionale (in termini di conoscenze e competenze), alla pratica professionale, agli elementi e/o soggetti del sistema scolastico che influenzano il ruolo e la pratica professionale ed ai bisogni formativi e di sviluppo professionale degli insegnanti specializzati nella scuola secondaria di secondo grado nel contesto napoletano.

I risultati ottenuti in questa seconda fase della ricerca, la quale, ricordiamo, ha previsto il coinvolgimento 11 insegnanti specializzati per sostegno (9 soggetti femminili e 2 soggetti maschili, di cui 7 di ruolo e 4 precari), di età compresa tra i 35 e i 54 anni, afferenti alle quattro aree disciplinari: AD01 (Area Scientifica), AD02 (Area Umanistica–Linguistica–Musicale); AD03 (Area Tecnica–Professionale–Artistica); AD04 (Area Psicomotoria), mostrano un

profilo professionale articolato e complesso: esso prende forma e si sviluppa in relazione ad una serie di elementi, e relativi nessi, che inevitabilmente influenzano:

- identità professionale (intesa come ambito in cui definisco, a me stesso e agli altri, “chi sono e cosa so fare in termini di conoscenze e competenze”);
- ruolo (il focus è sui compiti, ossia “cosa faccio e come mi gioco la mia identità professionale nel contesto”);
- pratica professionale;
- bisogni formativi e di sviluppo professionale.

In entrambe le fasi della ricerca (fase macro e fase micro) è emerso che tale profilo professionale, nella maggioranza dei casi, prende inizio da una scelta vincolata ad esigenze lavorative (nella maggior parte dei casi, si sceglie di intraprendere tale professione perché questa risulta essere la strada privilegiata per accedere al mondo della scuola). Aspetto questo che ci permette di individuare nella **motivazione alla scelta un primo nodo critico** nella costruzione del profilo professionale dell’insegnante specializzato per il sostegno. È ricorrente, infatti, la presenza di una scelta professionale di ripiego e/o alternativa rispetto agli iniziali progetti di vita, ma che ad certo punto “induce” ad un ripensamento consapevole della professione e ad una ristrutturazione dei propri schemi e strutture di significato attraverso la relazione con gli allievi disabili. Infatti, i risultati delle due fasi si confermano a vicenda e sottolineano la presenza di una relazione positiva e soddisfacente tra insegnante di sostegno e allievi disabili. Infatti, il successo e il benessere formativo rappresentano l’obiettivo finale dell’agire educativo dell’insegnante di sostegno per questo motivo fondamentali risultano essere le relazioni che il docente di sostegno riesce a costruire e a mantenere con tutti coloro che partecipano a più livelli alla vita sociale e culturale dell’allievo disabile. Dunque, l’insegnante specializzato per il sostegno si configura come “**agente di intermediazione**” capace “di entrare in connessione sia con i bisogni cognitivi-affettivi degli allievi disabili e delle loro famiglie che con le richieste-risorse del sistema scuola attraverso l’attivazione di «processi di traslazione,

coordinamento e allineamento tra le prospettive» tra tutti i soggetti coinvolti nell'azione educativa». Egli svolge un **ruolo** di:

- di intermediario tra i bisogni cognitivi ed emotivi degli allievi con disabilità e le richieste del contesto scolastico (insegnanti curricolari e gruppo classe)
- di intermediario tra le richieste della famiglia e le richieste dell'istituzione scolastica;
- di intermediario tra i contenuti disciplinari e gli allievi con disabilità;
- di supporto psicologico in situazioni di disagio cognitivo, emotivo e sociale di tutti gli allievi.

Le sue **azioni didattiche** sono situate e volte:

- al riconoscimento e alla consapevolezza delle risorse e potenzialità sia negli allievi con disabilità che nelle rispettive famiglie;
- a creare condizioni idonee a sviluppare processi di autonomia negli allievi con disabilità;
- alla costruzione di uno spazio di dialogo e di mediazione con gli allievi con disabilità e le rispettive famiglie;
- a supportare e calibrare i percorsi di apprendimento per gli allievi con disabilità,
- alla diversificazione e all'ampliamento delle strategie da adottare per affrontare insieme agli allievi disabili i percorsi apprenditivi;
- a negoziare con i colleghi curricolari modalità di interazione, di verifica e valutazione *con e per* gli allievi con disabilità;
- all'ascolto delle problematiche e delle diverse difficoltà di tutti gli allievi.

Le **conoscenze** includono:

- saperi specifici della loro area disciplinare di appartenenza ;
- un repertorio di metodologie e strategie da adoperare a seconda delle difficoltà apprenditive degli allievi (con disabilità e non).

Le **competenze**, sono di tipo:

- tecnico-progettuale;
- didattico-metodologico;

– comunicativo e socio-relazionale.

Le conoscenze metodologiche e didattiche e la relative competenze tecnico-progettuale, didattico-metodologico e comunicativa socio-relazionale, si riarticolano continuamente sul campo nel corso dell'azione.

Data la complessità del contesto educativo e dei soggetti con cui entra in relazione l'insegnante di sostegno, **l'identità professionale** dell'insegnante specializzato per il sostegno si negozia continuamente e si costruisce attraverso varie azioni di contatto e forme di partecipazione, che per quanto distinte, si influenzano reciprocamente perché richiedono funzione di coordinamento e di riconciliazione (Wenger, 2006, pp. 184-185). Infatti, le diverse pratiche in cui è coinvolto il docente di sostegno comportano la costruzione di una identità professionale che si sviluppa seguendo più traiettorie (pp. 178-179), – intese come movimenti, scelte ed azioni – all'interno delle relazioni con gli allievi con disabilità, con le rispettive famiglie e con i colleghi. Quindi, il lavoro di costruzione dell'identità risulta essere sempre in divenire e definito in rapporto all'interazione, ossia al «nesso» (p. 185) tra traiettorie *interne*, di *confine* e *periferiche*. Dunque, tutti quei movimenti, quelle azioni e quelle scelte interne che afferiscono alla propria pratica educativa (*traiettorie interne*), tutti quei movimenti, quelle azioni e quelle scelte che afferiscono alla negoziazione di significato tra una comunità di pratiche e l'altra come, ad esempio, comunità di pratiche dei colleghi curriculari e comunità di pratiche degli operatori socio-sanitari (*traiettorie di confine*) e tutti quei movimenti, quelle azioni e quelle scelte che non portano ad una piena partecipazione alle diverse comunità di pratiche, ma che comunque forniscono un tipo di accesso ad una comunità e alle sue pratiche, come ad esempio comunità di pratiche dei colleghi curriculari, e comunità di pratiche familiari (*traiettorie periferiche*) incidono notevolmente su identità e pratica professionale dell'insegnante di sostegno.

La **pratica professionale** si presenta mutevole e differenziata; questa orienta l'insegnante di sostegno a strutturare un'identità professionale flessibile, capace di adattarsi ai diversi scenari e quindi attenta al cambiamento. Tale pratica è scandita nelle seguenti **4 fasi**:

- 1) ricognizione della storia personale e scolastica” dell’allievo con disabilità;
- 2) presentazione di se stessi come docente di supporto a tutta classe e conoscenza diretta dell’allievo con disabilità;
- 3) osservazione;
- 4) scelta e l’organizzazione di un piano educativo individualizzato.

Inoltre, emerge:

- l’utilizzo di **differenti categorie interpretative della disabilità**.
- l’utilizzo **di pratiche differenziate** a seconda se si tratta di un allievo che segue una programmazione differenziata, oppure una programmazione curricolare per obiettivi minimi.

Nel caso di una **programmazione differenziata**:

- siamo di fronte a casi più gravi e/o problematici, che richiedono lo sviluppo di un piano individualizzato, che in linea teorica andrebbe concordata con l’intero consiglio di classe, con l’A.S.L e con la famiglia dell’allievo disabile, ma di fatto questo aspetto non viene sempre sviluppato pienamente da tutti gli attori coinvolti, ma dal solo docente di sostegno. Solo successivamente si verifica un confronto con gli insegnanti curricolari;
- durante le lezioni gli insegnanti di sostegno si collocano accanto all’allievo/a;
- nel lavoro didattico svolto con gli allievi l’obiettivo primario è l’autonomia personale e sociale degli stessi;
- si costruiscono percorsi apprenditivi che fanno uso di strumenti e strategie didattiche situate.

In sintesi, in presenza di un allievo con disabilità che segue una programmazione differenziata, si assiste ad un utilizzo prevalente di pratiche specifiche e poste alla periferia dell’intero lavoro didattico che coinvolge l’intera classe. Tale condizione influenza l’identità professionale e il ruolo svolto poiché spesso si genera **l’isolamento della coppia insegnante di sostegno-allievo/a con programmazione differenziata**. Si riconosce, infatti, l’allievo disabile come l’allievo dell’insegnante di sostegno e lo stesso

insegnante di sostegno come colui che deve occuparsi solo dell'allievo disabile. Quindi, come già anticipato, anche se gli insegnanti di sostegno vivono in maniera positiva il rapporto diretto con gli allievi disabili, tale rapporto si costruisce attraverso forme di esclusione che mettono in luce un **secondo nodo critico** di tale professione.

Nel caso di una **programmazione curricolare per obiettivi minimi**:

- vi è una semplificazione degli obiettivi didattici prestabiliti dagli insegnanti curricolari;
- non sempre, durante le lezioni, gli insegnanti di sostegno si collocano accanto all'allievo/a con disabilità e c'è una maggiore attenzione alle richieste formative del gruppo classe;
- il lavoro didattico svolto con l'allievo/a con disabilità è prevalentemente concentrato sugli obiettivi minimi;
- si costruiscono percorsi apprenditivi di supporto all'azione didattica dell'insegnante curricolare attraverso l'utilizzo di specifici strumenti (schede, mappe concettuali, questionari, etc.) e metodologie.

In entrambi i casi, si evidenzia come:

- la costruzione di una relazione educativa con l'allievo/a con disabilità passa attraverso azioni trasversali che coinvolgono tutti gli allievi della classe;
- la progettazione degli obiettivi da raggiungere è centrale per il futuro successo formativo degli allievi con disabilità;
- parte del lavoro didattico si organizza a casa: ci si informa sulle patologie, si costruiscono percorsi apprenditivi facilitanti, schede, mappe concettuali, questionari, etc. *ad hoc*;
- le azioni e le strategie didattiche sono in work in progress, vengono quindi sperimentate continuamente sul campo, nel "corso dell'azione";
- il lavoro didattico si svolge prevalentemente in classe, in casi straordinari si prevedono momenti e/o segmenti di lavoro svolti fuori dalla classe con il solo insegnante di sostegno.
- si utilizzano materiali e strumenti di supporto specifici a seconda della patologia o delle difficoltà dell'allievo/a.

- informare i colleghi e il gruppo classe sulle problematiche apprenditive e relazionali correlate alla disabilità e sostenere didatticamente anche il gruppo classe sono pratiche funzionali all'attivazione di processi e percorsi formativi inclusivi.

Nei fatti, quindi, gli insegnanti di sostegno, cercano di proporre al contesto una figura a tutto tondo che mira a partecipare alla vita di tutta la classe, ma la **funzione di intermediazione** (ruolo) che, come abbiamo rilevato, coinvolge varie parti del sistema scuola è svolta con notevole difficoltà poiché egli è vissuto dai colleghi e dal gruppo classe solo in funzione singolo allievo con disabilità e delle sue criticità. Pertanto, in linea con i risultati nella prima parte della ricerca, è presente una continua affermazione della propria identità professionale e negoziazione del proprio ruolo; il non riconoscimento delle difficoltà incontrate nel proprio lavoro, l'utilizzo di codici linguistici diversi e il diverso modo di intendere la didattica, generano una spaccatura ed un isolamento delle parti all'interno del sistema scuola. Emerge quindi la percezione di una **separazione tra insegnanti di sostegno insegnanti curricolari**. Ciò rappresenta un **terzo nodo critico** poiché questa situazione è generatrice sentimenti di non appartenenza ad un'unica categoria di insegnanti, sentimenti di frustrazione, di delusione, di rassegnazione, di rabbia e di scarsa soddisfazione professionale negli insegnanti di sostegno.

Parte significativa del fare e dell'agire professionale prende corpo anche dal "sapere personale", ossia da un repertorio di saperi taciti che possiedono un «potere operativo» (de Mennato, 2003, p. 25) e che quindi contribuiscono a costruire l'epistemologia professionale dell'insegnante di sostegno. La «conoscenza pratica personale» (cfr. Connelly & Clandinin, 1997) diventa una risorsa perché rappresenta un'ulteriore forma di conoscenza che, attraverso dispositivi riflessivi (cfr. Schön, 2006), consente di orientare e riorganizzare, a seconda delle situazioni, le azioni educative all'interno del complesso contesto professionale. Quindi all'interno dei contesti di pratica professionale degli insegnanti di sostegno si attiva una **spazio riflessivo personale** (pratica riflessiva) che consente di:

- ripercorre a posteriori ed interrogare la pratica, le scelte, gli stati emozionali;
- effettuare una ricognizione sui fatti e azioni per riprogettare il proprio agito.

Gli **elementi e/o soggetti del sistema scolastico che influenzano il ruolo e la pratica professionale** degli insegnanti di sostegno sono:

- la **relazione con le famiglie**.
- la **relazione con i colleghi**;
- l'**assenza di spazi e strumenti** tecnologici e/o idonei per far fronte alle esigenze degli allievi disabili.

Come evidenziato durante entrambe le fasi della ricerca, l'insegnante di sostegno struttura il suo ruolo e ottimizza la pratica professionale attraverso la ricerca di un canale comunicativo e un lavoro corale con famiglie e colleghi.

Dunque, strategici – per ruolo e pratica professionale – divengono:

- la realizzazione di «aree di azione periferica» con le famiglie;
- l'attivazione di «pratiche di confine» con i colleghi curricolari;
- il lavoro di identificazione e il lavoro di negoziabilità con i colleghi di sostegno.

La mancanza/carenza oppure la presenza di tali aspetti influenzano notevolmente ruolo e pratica professionale. In particolare, l'**assenza di spazi adatti e strumenti tecnologici** e/o idonei per far fronte alle esigenze didattiche e formative degli allievi disabili rappresenta un **quarto nodo critico** per l'attività professionale dell'insegnante di sostegno. L'assenza di spazi e strumenti sottolinea, ancora una volta, il ruolo di un professionista dell'educazione quale agente di intermediazione che sviluppa risposte specifiche e situate attraverso:

- la capacità di reinventare la pratica professionale anche se questa rimane la “stessa pratica” anche in assenza di elementi fondamentali per lo svolgimento della propria pratica professionale.

I **bisogni formativi e di sviluppo professionale** comprendono:

- accedere a corsi di formazione gratuiti attivati presso la scuola di appartenenza;

- confrontare le proprie esperienze professionali con colleghi ed esperti.

Si delinea una figura professionale che riconosce l'esigenza di un supporto esterno attraverso una formazione continua ed esperita sul campo, che coinvolge attivamente la scuola e diverse prospettive e professionalità. Pertanto i risultati della prima fase della ricerca, che evidenziavano una tendenza a leggere la propria professione attraverso una 'lente entitaria', e a non confidare, quindi, nei processi di cambiamento e migliorabilità del proprio agito attraverso la formazione, assumono un nuovo significato e cioè quello di voler intraprendere nuovi percorsi formativi che tengano conto di esigenze professionali più complesse, legate alle esperienze e alla pratica professionale quotidiana che toccano con mano le «[...] zone indeterminate [e] magmatiche della pratica, che vanno oltre i canoni della stessa razionalità tecnica» (p. 31). Un professionista, quindi, potenzialmente pronto al cambiamento, alla messa in discussione dell'agire educativo e della «conoscenza pratica personale», perché consapevole dell'importanza dell'esperienza educativa e professionale altrui, che affida ai dispositivi riflessivi, al dialogo, alla narrazione e alla condivisione di linguaggi, metodi e strategie lo sviluppo della propria professionalità. Un professionista che necessita di:

- riflettere sulle proprie metodologie e strategie educative,
- riflettere sulle proprie emozioni
- riflettere sulle categorie interpretative della disabilità,
- avere a disposizione uno spazio-tempo aperto e condiviso (comunità narrative),
- arricchire gli incontri di confine con i colleghi curriculari,
- visitare altre pratiche,
- negoziare nuove soluzioni,
- ripensarsi come un nuovo professionista.

Dunque **l'assenza di una formazione continua sul campo** rappresenta un **ulteriore nodo critico** di tale professione.

Inoltre, quest'ultima criticità, insieme all'isolamento della coppia insegnante di sostegno-allievo/a con programmazione differenziata, alla separazione tra insegnanti di sostegno insegnanti curriculari e all'assenza di spazi adatti e

strumenti tecnologici, evidenziano l'assenza e/o la carenza di alcuni indicatori inclusivi — che caratterizzano l'*Index per l'inclusione* (cfr. Booth & Ainscow, 2008) — che naturalmente, come abbiamo visto, si riflettono sulla costruzione del profilo professionale dell'insegnante specializzato per il sostegno. Parliamo in particolare dei seguenti indicatori:

Dimensione A. Creare culture inclusive — Sezione A.1 Costruire comunità

A.1.3 Gli insegnanti collaborano tra loro.

Dimensione A. Creare culture inclusive — Sezione A.2 Affermare valori inclusivi

A.2.2 Gruppo insegnante, Consiglio di istituto, alunni e famiglie condividono una filosofia inclusiva.

Dimensione B. Produrre politiche inclusive — Sezione B.1 Sviluppare la scuola per tutti

B.1.4 La scuola rende le proprie strutture fisicamente accessibili a tutte le persone.

Dimensione B. Produrre politiche inclusive — Sezione B.2 Organizzare il sostegno alla diversità

B.2.2 Le attività di formazione aiutano gli insegnanti ad affrontare le diversità degli alunni.

B.2.6 Le politiche di sostegno personale e del comportamento sono collegate a quelle di sostegno allo sviluppo curricolare e all'apprendimento.

B.2.7 Le pratiche che portano all'esclusione dalle attività disciplinari vengono ridotte.

Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive — Sezione C.1 Coordinare l'apprendimento

C.1.8 Gli insegnanti collaborano nella progettazione, insegnamento e valutazione.

C.1.9 Gli insegnanti di sostegno promuovono l'apprendimento e la partecipazione di tutti gli alunni.

Sezione C.2 Mobilitare risorse

C.2.2 Le competenze degli insegnanti sono utilizzate al meglio.

C.2.5 Le risorse della scuola sono equamente distribuite così da sostenere l'inclusione.

Quindi, secondo la prospettiva inclusiva dell'Index, l'analisi trasversale delle tre Dimensioni e le relative sezioni, le quali, ricordiamo, «forniscono un *quadro di riferimento* per organizzare la progettazione dello sviluppo della scuola e possono diventare elementi per orientarsi durante il percorso di progettazione [...]» (pp. 117-118) in direzione inclusiva, ci restituisce lo stato di non inclusione della figura professionale dell'insegnante di sostegno all'interno dei contesti di pratica professionale.

5.2 Ipotesi di modellizzazione formativa per lo sviluppo professionale ⁶⁹

Senza pretesa di esaustività, i risultati della presente ricerca ci restituiscono un profilo professionale complesso che, a nostro avviso, impongono un investimento mirato sulla formazione in itinere dell'insegnante specializzato per il sostegno nella scuola secondaria di secondo grado nel contesto napoletano. Emerge un profilo che si costruisce all'interno di contesti di pratica problematici e non inclusivi, non sufficientemente supportati da percorsi di sviluppo professionale che consentirebbero invece di sostenere e orientare la pratica educativa. Pertanto, tenendo conto dei risultati della ricerca e dell'analisi di alcuni contributi sulla professionalità docente e sulla formazione degli insegnanti specializzati (Bocci, 1999; Canevaro, 2002; Collacchioni, 2011; de Mennato, 2003; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; Ianes, 2004; Mortari, 2010; Piazza, 2009; Riva, 2008; Semeraro, 2004; Strollo, 2008), si è elaborata un'ipotesi di modellizzazione formativa per lo sviluppo professionale che miri alla costruzione di un profilo che si strutturi:

- attraverso processi di riflessione *nelle* e *sulle* esperienze di pratica, proprie ed altrui;
- attraverso processi di analisi delle pratiche;
- attraverso la comprensione e trasformazione del proprio *curriculum*;
- attraverso la negoziazione degli obiettivi, dei percorsi e dei criteri di verifica e di valutazione;
- attraverso la partecipazione ad una “comunità di pratiche” in cui si condividono repertori, linguaggi, azioni, memorie e strumenti;
- attraverso la condivisione di norme, disposizioni e metodologie;

che intercetta e fa propri:

- il modello teorico di approccio alla disabilità definito “biopsicosociale”;
- il modello della “Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute”;
- il modello del “Capability Approach”;

⁶⁹ Alcuni contenuti trattati in questa parte sono stati sviluppati anche in un saggio pubblicato nel volume Valerio, Striano & Oliverio (Eds.), 2013, pp.149-175.

- il modello di inclusione sociale ed i dispositivi per valutare i livelli di inclusione nei contesti formativi (cfr. Booth & Ainscow, 2008).

Un'identità professionale, quindi, che si forma a partire dal sapere personale, che focalizza la sua attenzione sulle “prospettive di significato”, che «intreccia elementi sociali, culturali, politico-istituzionali con l'esperienza di chi vive la disabilità» (Ghedin, 2010, p. 45), e che, quindi, prende forma dalla connessione tra il *sé personale* e il *sé professionale* (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008, p. 74), facendo leva sulla capacità del professionista di mettere a fuoco, attraverso una visione binoculare (cfr. Izzo, 1997), due realtà complesse ed interagenti: l'una che fa riferimento a se stessi, alla propria posizione epistemica; l'altra che fa riferimento ai propri allievi con disabilità e al loro contesto di appartenenza.

Ciò significa, costruire un profilo professionale attento agli aspetti sociali della disabilità, che si muove secondo traiettorie pedagogiche che pongono al centro di ogni intervento la relazione interdipendente fra il soggetto e i contesti di appartenenza. Significa, inoltre, costruire un profilo professionale che riconosce la diversità umana e rielabora i concetti di *menomazione* e *disabilità* in termini di *funzionamenti* e *capacità*, e che quindi investe sulle risorse umane, professionali e contestuali per la promozione e lo sviluppo di processi sociali includenti. In questa direzione, la nostra proposta mira alla formazione di un insegnante di sostegno che «[...] sposta il focus di intervento dalla persona al contesto e alla capacità di quest'ultimo di rispondere alle differenze» (Fiorentino, 2010, p. 47) rispondendo alla logica inclusiva che per sua natura fa leva sull'impegno teorico-pratico di mettere in relazione i bisogni sociali emergenti con i bisogni di formazione e di partecipazione alla vita sociale e politica di tutti i cittadini (cfr. Striano, 2010). Tali considerazioni ci restituiscono dunque:

- 1) l'idea di un contesto di pratica che non presenta semplicemente delle risorse specializzate (*razionalità tecnica*), ma che ricerca attraverso dispositivi riflessivi (*razionalità riflessiva*) risposte adeguate attraverso più prospettive (problem solving).

- 2) l'idea di un insegnante di sostegno che supera la logica dell'integrazione «che si caratterizza come risposta alla specificità dei bisogni attraverso interventi e risorse specializzate» (Fiorentino, 2010, p. 43) e adotta la logica dell'inclusione, che dunque “si fa carico di una prospettiva più ampia di intervento, finalizzato ad accrescere la capacità del contesto di promuovere il livello generale di partecipazione sociale nella consapevolezza sempre più condivisa che una società che esclude parte dei suoi membri sia una società impoverita nel patrimonio delle risorse umane ed economiche” (*Ibidem*)

Secondo la nostra prospettiva, tale profilo si costruisce e si organizza intorno all'interazione tra le seguenti cinque macro aree di competenza:

1. Competenza riflessiva
2. Competenza epistemologica
3. Competenza socio-relazionale
4. Competenza progettuale, didattica e metodologica
5. Competenza normativa, istituzionale, di documentazione/ricerca

1. Competenza riflessiva

La definizione degli obiettivi educativi, la scelta degli strumenti, dei linguaggi e delle modalità di valutazione, sommati alle specifiche conoscenze e alla capacità di relazionarsi con le esigenze e i bisogni educativi speciali dei diversi soggetti, fanno della professione docente una professione articolata e complessa che necessita di una riflessione realizzabile nel *corso e nel mezzo dell'azione* attraverso una modalità di pensiero critico-emancipativo in grado di intercettare i pre-giudizi, le distorsioni e le teorie implicite che guidano e condizionano l'azione. Gli insegnanti tutti, ed in particolare gli insegnanti di sostegno, sono costantemente chiamati a confrontarsi con realtà complesse e problematiche che richiedono la messa in atto di strategie volte al cambiamento della situazione attuale. Per tale motivo i dispositivi riflessivi-trasformativi, che attraverso la conoscenza del proprio agire, permettono una formazione alla riflessività e lo sviluppo di competenze volte alla comprensione della situazione per agire e risolvere le questioni che emergono nella pratica

professionale, possono aiutare a riconoscere e analizzare i valori, le strutture, i metodi, le procedure e le emozioni, spesso inconsapevoli, che guidano l'attività didattica (Strollo, 2008, pp. 67-76) degli insegnanti. In questi termini acquisire una "competenza riflessiva" significa dare inizio ad un processo dove *azione*, *ricerca* e *formazione* sono intimamente connessi in vista di un continuo confronto con i dati dell'esperienza, di una trasformazione delle prospettive di significato dei soggetti e dei contesti coinvolti, di una maggior consapevolezza di sé, delle proprie teorie di riferimento e dei propri stati emotivi nei confronti del disagio e della sofferenza altrui. Secondo tale prospettiva, quindi, l'autoconsapevolezza e l'autoriflessione consentono di intraprendere azioni trasformando le proprie prospettive di significato (Mezirow, 2003)⁷⁰ e orientare i processi trasformativi sia sul piano individuale che sul piano sociale (Striano, 2001, pp. 141-142), rifiutando così la visione tradizionale del sapere professionale come possesso di competenze tecniche (*expertise*), a favore di una visione del sapere costruito attraverso una «*conversazione riflessiva*» (Schön, 2006, p. 64).

2. Competenza epistemologica

Focalizzare l'attenzione sull'epistemologia e sulla «conoscenza pratica personale» (Clandinin & Connelly, 1997, p. 67) degli insegnanti specializzati al sostegno, per comprendere a fondo l'esperienza educativa di chi si confronta ogni giorno con la diversità, significa, come afferma P. de Mennato (2003), «imparare a dare credito e riconoscere il ruolo delle teorie implicite nell'insegnamento anche in riferimento alle operazioni di costruzione di saperi formalizzati – dove le teorie esplicite costituiscono elemento organizzatore e disegnano campi esecutivi – ci aiuta a identificarne il valore come fattore costruttivo dello stile di insegnamento» (p.100). Pertanto, in questo caso, la

⁷⁰ Scrive Mezirow (2003): "[...], ho scelto il termine *prospettiva di significato* per indicare la struttura dei presupposti entro la quale la nostra *esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza*. Una prospettiva di significato è un set abituale di aspettative che costituisce un quadro di riferimento orientativo, che usiamo nella proiezione dei modelli simbolici, e che funge da sistema di credenze (quasi mai tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza. Ci sono tre tipi di prospettive di significato. Il primo, quello delle prospettive di significato epistemologiche, afferisce al modo in cui conosciamo e agli utilizzi che facciamo della conoscenza. Vi sono poi le prospettive di significato sociolinguistiche e le prospettive di significato psicologiche" (p. 48).

sfida formativa è quella di divenire consapevoli che i processi di conoscenza non sono neutri perché sono *atti di costruzione* (p. 99) e che quindi «non può più darsi un soggetto umano di conoscenza al di fuori dei contesti di conoscenza» (Fiengo, 2003, p. 53). Ciò significa imparare a riconoscere e tener conto delle proprie teorie popolari, ingenuie (cfr. Bruner, 2001) e di quanto queste entrino in relazioni con quelle scientifiche; significa anche partire da una riflessione sulle categorie⁷¹ che rivestono un ruolo centrale per chi si occupa dell'educazione e della formazione di soggetti con disabilità poiché ciò consente agli insegnanti specializzati di mettere a fuoco le teorie scientifiche esplicite e le teorie implicite che intervengono nei contesti di pratica. Di conseguenza diventa prioritario comprendere che l'azione educativa e didattica sono «il riflesso diretto delle convinzioni e degli assunti del docente riguardo all'allievo» (p. 59) e riguardo all'idea di *scuola*⁷².

Secondo quanto detto, comprendere il proprio *curriculum*⁷³ implica dare nuovo senso e significato alle proprie esperienze e individuare nuove coordinate epistemologiche da seguire. A tal proposito ricordiamo come gli orientamenti di razionalità riflessiva attribuiscono validità epistemica alle biografie personali prodotte dalle narrazioni di esperienza dei professionisti: narrando i soggetti costruiscono insieme i «significati che dominano la vita di una cultura» (cfr. Bruner, 2001), ed è per tale ragione che la narrazione può costituire lo strumento di ricerca privilegiato per accedere all'epistemologia e alla conoscenza pratica, individuando così dispositivi euristici facilmente accessibili agli stessi soggetti (cfr. Mortari, 2007). La “conoscenza pratica personale”, scrivono Clandinin e Connelly (1997), è «un modo morale, estetico ed affettivo di conoscere le situazioni educative della vita» (p. 67), essa è quindi una risorsa perché è una forma di conoscenza che, attraverso quel processo riflessivo di cui parla Schön, permette di orientarci e di adattarci ai

⁷¹ Ad esempio, pensiamo alle categorie di: *cura, aiuto, comprensione, reciprocità, relazione di aiuto, salute, benessere, deficit, handicap, integrazione, inclusione, bisogni educativi speciali*, ecc.

⁷² Si pensi, ad esempio, al tipo di agito educativo e didattico di un insegnante che “sente e vive” la scuola come una <<comunità di pratiche>> e un quello di un insegnante che “sente e vive la scuola” come un <<luogo dove sono presenti soggetti che insegnano e soggetti che apprendono>>.

⁷³ Per la nozione di *curriculum* si veda: Clandinin & Connelly, 1997.

contesti e ai *dilemmi disorientanti* (Mezirow, 2003) che si propongono nella vita quotidiana. Narrare la propria conoscenza pratica, pertanto, consente al professionista dell'educazione (così come ad ogni professionista), di attivare una riflessione critica su se stessi, sulle proprie conoscenze scientifiche e sulle proprie esperienze professionali, e di ripensarsi in funzione del percorso svolto attraverso un processo che prevede maggior consapevolezza delle relazioni tra la storia personale, i contesti di pratica, le azioni, i saperi e le teorie implicite che fino a quel momento hanno guidato l'azione educativa e didattica (Strollo, 2008).

In questi termini la professionalità educativa può riorganizzarsi attorno ad una procedura di ricerca che orienta in modo nuovo e diverso le pratiche educative. L'acquisizione, quindi, di una competenza epistemologica permette di «utilizzare la capacità riflessiva dell'insegnante per entrare in relazione con i processi impliciti presenti nella pratica quotidiana e nel proprio progetto di vita» (de Mennato, 2003).

3. *Competenza socio-relazionale*

Nel mondo dell'educazione scolastica appare sempre più urgente *formarsi alla relazione educativa* e, quindi, disporre di una competenza socio-relazionale che permetta la gestione della complessità delle relazioni interpersonali *a scuola*. No, dunque, una competenza improvvisata o soltanto dipendente dalla propria predisposizione a comprendere all'altro, ma una competenza che si forma attraverso la gestione e il monitoraggio dell'azione educativa per mezzo di dispositivi riflessivi. Ciò perché, per quanto ufficialmente riconosciuta, la dimensione socio-relazionale sembra essere utilizzata allo scopo di “comunicare informazioni” a più livelli. In termini operativi questo si traduce nel comunicare, ad esempio:

- 1) ai propri allievi, gli obiettivi da perseguire e il programma da svolgere;
- 2) ai propri colleghi e dirigenti, le decisioni a carattere operativo relative all'andamento scolastico dell'allievo di turno;
- 3) ai genitori, le performance dei propri figli.

Quanto detto ci permette di evidenziare come l'insegnante di sostegno in particolare deve possedere una "spiccata" competenza socio-relazionale per garantire reali processi di inclusione dell'allievo disabile. Egli, infatti, dovrebbe essere capace di costruire una rete di relazioni educative significative e durature, promuovendo «il valore del luogo di lavoro come contesto di apprendimento "sostanziale", come luogo di costruzione di *sapere esperienziale*» (Rossi, 2011, p. 130), come luogo che accoglie la diversità (di pensiero, di storie e di corpi), che ha consapevolezza delle sue risorse, delle sue possibilità e dei suoi vincoli. Ciò può prevalentemente compiersi:

«[...] mediante l'interazione sociale, partecipando a una comunità professionale facendosi soggetti attivi di una comunità di pratiche, cooperando, condividendo esperienze e saperi, pratiche e idee, scambiando dati e informazioni, narrando e ascoltando vicende, osservando con "gli occhi degli altri", discutendo, interpretando gli accadimenti, ponendo problemi e proponendo soluzioni, con la consapevolezza che la competenza collettiva sta progressivamente configurandosi come il capitale capace di produrre il più alto valore aggiunto» (*Ibidem*).

E' all'interno di tale contesto che l'insegnante di sostegno (e non solo) può costruire ed esercitare la sua competenza socio-relazionale, fatta di «capacità di ascolto, di empatia professionale e personale, di riconoscimento della dignità professionale dell'altro, di mediazione, di sostegno, di decisione e di problem solving, di soluzione di conflitti, di comunicazione e di assertività costruttiva» (Ianes, 2004). Si tratta, naturalmente, di costruire un sistema di inclusione scolastica e sociale di non facile attuazione perché il disagio e la sofferenza dell'allievo e della sua famiglia, e le differenti epistemologie degli attori coinvolti (colleghi, dirigenti scolastici, operatori sanitari, ecc.), giocano un ruolo determinante. Dentro e fuori l'aula, attraverso una visione sistemica di interdipendenza reciproca tra soggetti e contesti, l'insegnante di sostegno, può configurarsi quindi come un *mediatore riflessivo*, attento e disponibile ad individuare le potenzialità e le difficoltà dell'allievo disabile, della famiglia,

della comunità scolastica in cui lavora e del territorio circostante, capace di negoziare i diversi punti di vista per realizzare una proficua relazione educativa.

4. Competenza progettuale, didattica e metodologica

L'insegnante di sostegno naturalmente non è (e non deve esserlo!) l'unico responsabile della programmazione degli interventi educativi, ma in particolar modo deve garantire la costruzione di percorsi di sviluppo che tengano conto dei problemi/bisogni educativi della realtà in cui si opera, delle risorse umane (docenti curricolari, famiglia, operatori culturali ecc.), di quelle strutturali (legislazione, agenzie e spazi formativi ed educativi ecc.) e di quelle strumentali (mezzi, sussidi, materiali, ecc.) (cfr. Sarracino, 1997). Infatti, dal momento in cui:

«[l]'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. [In quanto] in ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse» (D.M. 27 dicembre 2012),

la competenza progettuale, centrale nella formazione di tutti gli insegnanti, apre uno spazio di intervento che si avvale di elementi di indagine, di interconnessione e di emancipazione sia per gli insegnanti di sostegno che per gli insegnanti curricolari per fronteggiare i bisogni educativi speciali di tutti gli alunni.

L'insegnante di sostegno quindi, interprete e garante delle esigenze dell'alunno disabile al fine di definire il progetto di vita aderente alla sua realtà emotiva e socio-cognitiva, secondo la nostra prospettiva, dovrebbe programmare le attività didattiche considerando, da un lato i “quattro livelli o punti di vista della progettazione” (Sarracino, 1997, p. 26) che comprendono:

«[...] il livello *pragmatico* [che] garantisce la base della operatività; quello *valutativo* [che] sancisce e ne validifica il percorso; quello *sperimentale* [che] ne assicura la dinamicità ed il cambiamento; quello della *ricerca*, infine, [che] ne assicura la coerenza interna e la validità del prodotto (per efficienza ed efficacia raggiunte)» (*Ibidem*)⁷⁴

e, dall'altro, le indicazioni date dal modello "biopsicosociale", del modello ICF dell'OMS, del "Capability Approach" e del modello di inclusione sociale.

Di conseguenza, nella stesura del Profilo Dinamico Funzionale⁷⁵, l'insegnante di sostegno, in concerto con la famiglia, con i colleghi e gli altri professionisti

⁷⁴ *L'utilizzo del corsivo è nostro.*

⁷⁵ «Ai sensi dell'art. 12, comma 5, della legge n. 104 del 1992, il profilo dinamico funzionale è atto successivo alla diagnosi funzionale e indica in via prioritaria, dopo un primo periodo di inserimento scolastico, il prevedibile livello di sviluppo che l'alunno in situazione di handicap dimostra di possedere nei tempi brevi (sei mesi) e nei tempi medi (due anni). Il profilo dinamico funzionale viene redatto dall'unità multidisciplinare di cui all'art. 3, dai docenti curriculari e dagli insegnanti specializzati della scuola, che riferiscono sulla base della diretta osservazione ovvero in base all'esperienza maturata in situazioni analoghe, con la collaborazione dei familiari dell'alunno.

2. Il profilo dinamico funzionale, sulla base dei dati riportati nella diagnosi funzionale, di cui all'articolo precedente, descrive in modo analitico i possibili livelli di risposta dell'alunno in situazione di handicap riferiti alle relazioni in atto e a quelle programmabili. 3. Il profilo dinamico funzionale comprende necessariamente: a) la descrizione funzionale dell'alunno in relazione alle difficoltà che l'alunno dimostra di incontrare in settori di attività; b) l'analisi dello sviluppo potenziale dell'alunno a breve e medio termine, desunto dall'esame dei seguenti parametri: b.1) cognitivo, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione al livello di sviluppo raggiunto (normodotazione; ritardo lieve, medio, grave; disarmonia medio grave; fase di sviluppo controllata; età mentale, ecc.) alle strategie utilizzate per la soluzione dei compiti propri della fascia di età, allo stile cognitivo, alla capacità di usare, in modo integrato, competenze diverse; b.2) affettivo-relazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili rispetto all'area del sé, al rapporto con gli altri, alle motivazioni dei rapporti e dell'atteggiamento rispetto all'apprendimento scolastico, con i suoi diversi interlocutori; b.3) comunicazionale, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alle modalità di interazione, ai contenuti prevalenti, ai mezzi privilegiati; b.4) linguistico, esaminato nelle potenzialità esprimibili in relazione alla comprensione del linguaggio orale, alla produzione verbale, all'uso comunicativo del linguaggio verbale, all'uso del pensiero verbale, all'uso di linguaggi alternativi o integrativi; b.5) sensoriale, esaminato, soprattutto, in riferimento alle potenzialità riferibili alla funzionalità visiva, uditiva e tattile; b.6) motorio-prassico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili in ordine alla motricità globale, alla motricità fine, alle prassie semplici e complesse e alle capacità di programmazione motorie interiorizzate; b.7) neuropsicologico, esaminato in riferimento alle potenzialità esprimibili riguardo alle capacità mnesiche, alla capacità intellettuale e all'organizzazione spazio-temporale; b.8) autonomia, esaminata con riferimento alle potenzialità esprimibili in relazione all'autonomia della persona e all'autonomia sociale; b.9) apprendimento, esaminato in relazione alle potenzialità esprimibili in relazione all'età prescolare, scolare (lettura, scrittura, calcolo, lettura di messaggi, lettura di istruzioni pratiche, ecc.). 4. In via orientativa, alla fine della seconda elementare, della quarta elementare, alla fine della seconda media, alla fine del biennio superiore e del quarto anno della scuola superiore, il personale di cui agli articoli precedenti traccia un bilancio diagnostico e prognostico finalizzato a valutare la rispondenza del profilo dinamico funzionale alle indicazioni nello stesso delineate

coinvolti, a parte dall'“*esistente*”, identifica il “*possibile*” dell'allievo, e, successivamente, nella stesura, realizzazione e verifica del Piano Educativo Individualizzato⁷⁶ (o del Piano Didattico Personalizzato)⁷⁷, definisce e ridefinisce gli obiettivi, i percorsi e i criteri di verifica e di valutazione (Ianes, 2004) degli stessi in funzione di un'ipotesi di cambiamento educativo, formativo, culturale, e, quindi, sociale dell'allievo stesso⁷⁸.

Sul piano didattico e metodologico questo si traduce nel superamento della logica del sostegno individuale, esclusivo e separato dal gruppo classe, data da una concezione riduttiva della didattica differenziata, a favore di didattica inclusiva, caratterizzata da “costanti adattamenti” (Ianes, 2006, pp.51-65) nei mezzi, nelle strategie, negli strumenti e nei linguaggi, quindi negoziata, condivisa e valorizzata da tutti gli insegnanti al fine di:

e alla coerenza tra le successive valutazioni, fermo restando che il profilo dinamico funzionale è aggiornato, come disposto dal comma 8 dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992, a conclusione della scuola materna, della scuola elementare, della scuola media e durante il corso di istruzione secondaria superiore» (D.P.R. 24 febbraio 1994, art.4).

⁷⁶ «1. Il Piano educativo individualizzato (indicato in seguito con il termine P.E.I.), è il documento nel quale vengono descritti gli interventi integrati ed equilibrati tra di loro, predisposti per l'alunno in situazione di handicap, in un determinato periodo di tempo, ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione, di cui ai primi quattro commi dell'art. 12 della legge n. 104 del 1992. 2. Il P.E.I. è redatto, ai sensi del comma 5 del predetto art. 12, congiuntamente dagli operatori sanitari individuati dalla USL e/o USSL e dal personale insegnante curriculare e di sostegno della scuola e, ove presente, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico, in collaborazione con i genitori o gli esercenti la potestà parentale dell'alunno. 3. Il P.E.I. tiene presenti i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione individualizzati, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extrascolastiche, di cui alla lettera a), comma 1, dell'art. 13 della legge n. 104 del 1992. 4. Nella definizione del P.E.I., i soggetti di cui al precedente comma 2, propongono, ciascuno in base alla propria esperienza pedagogica, medico-scientifica e di contatto e sulla base dei dati derivanti dalla diagnosi funzionale e dal profilo dinamico funzionale, di cui ai precedenti articoli 3 e 4, gli interventi finalizzati alla piena realizzazione del diritto all'educazione, all'istruzione ed integrazione scolastica dell'alunno in situazione di handicap. Detti interventi propositivi vengono, successivamente, integrati tra di loro, in modo da giungere alla redazione conclusiva di un piano educativo che sia correlato alle disabilità dell'alunno stesso, alle sue conseguenti difficoltà e alle potenzialità dell'alunno comunque disponibili» (*Ibidem*, art. 5).

⁷⁷ Sottolineiamo che il Piano Didattico Personalizzato riguarda gli alunni con *Bisogni educativi speciali*; in questo caso possiamo parlare di personalizzazione e di individualizzazione dell'apprendimento, infatti le metodologie, i tempi e gli strumenti devono essere diversificati ma non gli obiettivi. Mentre il Piano Educativo Individualizzato riguarda gli alunni con disabilità e in questo caso variano anche gli obiettivi.

⁷⁸ Ricordiamo che di fatto, il PEI (oppure il PDP) deve concepirsi come modulare e flessibile e cioè contenere in sé la capacità di continua ricalibrazione, per rispondere alle esigenze cognitive e socio-culturali dell'allievo disabile (o con bisogni educativi speciali) ed essere connesso alle attività del gruppo classe e dell'intera comunità scolastica. Nessun Piano Educativo Individualizzato (oppure Piano Didattico Personalizzato), così come nessun intervento educativo, infatti, può prefiggersi un buon esito se non attivando uno “sguardo prospettico” sul futuro che coniuga, quindi, tale micro programmazione al complesso “progetto di vita adulta” dell'allievo disabile (o con bisogni educativi speciali).

- assicurare l'efficacia e l'efficienza dei processi educativi e formativi anche in assenza dell'insegnante di sostegno⁷⁹ ;
- fondare la propria pratica educativa sulla necessità ad «assumere la complementarità e l'intercambiabilità dei ruoli a fondamento del lavoro collaborativo» (Gaspari & Sandri, 2010, p. 87).

Secondo quanto detto, l'insegnante di sostegno, in quanto *mediatore riflessivo*:

- legge i fenomeni educativi in maniera complessa;
- facilita l'integrazione tra le competenze di carattere generale dei diversi ambiti disciplinari con le tematiche relative alla disabilità;
- sollecita e condivide strategie e approcci didattici in funzione della diversità dei soggetti tutti;

In conclusione, la formazione e l'esercizio della competenza progettuale, didattica e metodologica consentono di sostenere ed orientare la pratica educativa attraverso un percorso a tappe, non rigido, che tiene conto degli esiti valutativi *in ingresso* e *in itinere* al fine di tracciare ulteriori percorsi di sviluppo e di inclusione.

5. *Competenza normativa, istituzionale e di documentazione/ricerca*

L'insegnante specializzato al sostegno è chiamato a confrontarsi quotidianamente con i diversi professionisti che agiscono all'interno delle organizzazioni e strutture formali, non formali e informali di differente tipologia (famiglia, servizi sociali, servizi sanitari, centri specializzati, centri sportivi, associazioni, ecc.). Per tale motivo diventa necessario che egli conosca e padroneggi norme e disposizioni relative ai temi dello svantaggio sociale e della disabilità in ambito europeo ed internazionale, e al processo di integrazione/inclusione di soggetti con disabilità e/o di soggetti con Bisogni Educativi Speciali nel sistema scolastico italiano. La conoscenza delle diverse norme e disposizioni, infatti, permette all'insegnante di sostegno di integrare le risorse e le potenzialità di ogni organizzazione e struttura che partecipa al progetto di vita dell'allievo con disabilità e quindi, di realizzare una *rete*

⁷⁹ Pensiamo al caso in cui l'alunno con disabilità usufruisce solo per alcune ore dell'insegnante di sostegno.

integrata delle opportunità educative (Fabbroni & Pinto Minerva, 2003, p. 227) presenti sul territorio. Ciò determina la possibilità di intervenire sul *piano istituzionale* (p. 202), per costruire una integrazione tra le varie agenzie intenzionalmente formative, e sul piano *culturale* (*Ibidem*) per costruire un modello formativo condiviso che implichi una relazione tra il curricolo esplicito e il curricolo implicito dell'allievo con disabilità. Tale competenza si coniuga con una continua e attenta attività di *documentazione* e di *ricerca* sullo scenario nazionale ed internazionale relativo ai propri campi d'indagine e di intervento per progettare e attivare politiche integrate e interventi mirati ad una partecipazione sociale e culturale delle organizzazioni e delle strutture coinvolte.

Ebbene, attraverso la connessione tra le suddette cinque competenze si determinano le condizioni per costruire una professionalità docente che esercita una funzione di conoscenza, comprensione e trasformazione dei processi e dei contesti educativi adottando metodi:

«*descrittivi* (rivolti cioè a cogliere le caratteristiche più evidenti – e superficiali – delle realtà prese in considerazione, facendo attenzione soprattutto alle loro continue modificazioni); *interpretativi* (rivolti a cogliere il *sens*o che certi fenomeni sociali hanno sia per coloro che li vivono direttamente sia per coloro che li studiano: dunque i loro vissuti e le loro visioni del mondo); *costruttivi* (rivolti ad individuare – e talvolta a sperimentare – possibili linee di intervento concreto od operative aventi per scopo quello di migliorare le condizioni sociali in cui gli eventi educativi si concretizzano)» (Bertolini, 2001, p. 127),

con l'obiettivo di rispondere adeguatamente alla complessità e alla pluralità dei bisogni formativi, speciali e non, degli alunni.

In questo modo l'insegnante specializzato al sostegno può ricercare le coordinate pedagogiche-didattiche per orientare l'educazione e la formazione in funzione del "ben-essere" (Ghedin, 2010) dei soggetti e dei contesti sociali e

culturali di appartenenza⁸⁰. A partire da questa cornice di riferimento, l'insegnante di sostegno diviene una figura chiave in quanto *agente di benessere* e *agente di inclusione* che ha cura della crescita cognitiva, affettiva e sociale dell'allievo con disabilità e che assume l'impegno di «sviluppare contesti educativi accoglienti, che prendano in considerazione le differenze (culturali o di altro tipo) e le diverse esigenze di cui sono portatrici» (Oliverio, 2010, p. 58). In termini operativi ciò implica aiutare tutti gli allievi:

- ad «‘imparare a stare meglio’ disancorando sempre di più il significato di ben-essere da aspetti meramente quantitativi e legandolo sempre più a significati qualitativi [...]» (Ghedin, 2010, p. 158);
- a vivere la propria esperienza formativa tenendo conto delle proprie e delle altrui possibilità, interessi e attitudini (p. 160);
- a conoscere e comprendere meglio il mondo in cui si vive;
- ad affrontare e superare le situazioni di crisi attraverso strategie di *coping*;
- ad accrescere la propria consapevolezza ed autostima;
- a pensarsi e a viverli come attori che agiscono *con* e *per* gli altri;
- a comprendere la specificità e unicità biologica, cognitiva e affettiva di ogni individuo;
- a progettare possibili percorsi per il proprio futuro;
- [...].

In questa direzione, si comprende come sia l'intero sistema educativo ad essere chiamato in causa per avviare una formazione al ben-essere *di* e *per* tutti. Quest'ultima diventa allora *mezzo* e *fine* di una società inclusiva. Insegnare a progettare il proprio ben-essere diventa allora una «delle emergenze del nostro tempo» (p. 157). In un tempo in cui si vive il ben-essere come possesso di beni, diventa necessario pensare ed organizzare percorsi e dispositivi inclusivi che aiutino i soggetti ad esprimere una «progettualità esistenziale» (p. 158), a

⁸⁰ In quanto fenomeno complesso, il ben-essere di un soggetto, scrive Ghedin (2010), «scaturisce dalla risultante dell'integrazione tra i sistemi biologico, psichico, sociale; esso infatti dipende non solo dal corretto funzionamento di organi e di apparati vitali, ma soprattutto dagli stili di vita e di lavoro, dal tempo libero, dalla condizione dell'ambiente e dalla qualità dei contesti» (p. 13).

comprendere il proprio sé per padroneggiare al meglio i propri vincoli e darsi sempre ulteriori possibilità. In tale ottica, l'insegnante di sostegno, assume un impegno complesso: quello di avere uno sguardo sensibile, che *colga e accolga* l'altro con le sue differenze e che lo aiuti a intraprendere percorsi di ben-essere che non trascurino elementi esperienziali e contestuali. Un insegnante di sostegno che si qualifica come *agente di benessere e agente di inclusione* che attiva, procedure cognitive di tipo riflessivo che gli consentono di riconoscere la peculiarità dell'esperienza dell'allievo con disabilità mettendola in relazione con le possibilità e le risorse date dai contesti in cui si vive. Quanto detto ci permette di specificare come l'intervento pedagogico dell'insegnante specializzato al sostegno, che veste e fa propri i panni di agente di benessere e agente di inclusione, sia finalizzato quindi alla mediazione e all'interazione tra le "parti" in gioco. In altri termini, l'acquisizione di *competenze riflessive, epistemologiche, socio-relazionale, progettuali, didattiche, metodologiche, normative, istituzionale, e di documentazione/ricerca* permetteranno all'insegnante specializzato di attivare una trasformazione (e in alcuni casi trattasi di una vera e propria rivoluzione!) del ruolo finora svolto nell'attuale sistema scolastico promuovendo la consapevolezza dell'interazione tra le «forze culturali, locali e personali» (pp. 77-78)⁸¹ presenti ed operanti nella comunità scolastica. Secondo questa prospettiva, l'insegnante di sostegno non è più ai margini del sistema scolastico ma è parte attiva di questo, anzi si rivela centro propulsore di cambiamento, di benessere e di inclusione perché: organizza intorno a sé un contesto fatto di *soggetti e relazioni*, mette in gioco *competenze individuali e di gruppo*, costruisce un *nuovo contesto di pratica*, utilizza il costrutto della *relazione* per accedere all'*altro*, coltiva la dimensione della *ricerca* e della *trasformazione*, favorisce, quindi, la formazione di *gruppi di apprendimento-lavoro*⁸² (Sarracino, 1997, p. 32). Dunque, condividere e

⁸¹ A tal proposito, Ghedin (2010) scrive: «Hatch e Gardner (1993) rappresentano i processi cognitivi come contestualmente situati e propongono un modello concentrico della cognizione, che si gioca in relazione a *forze culturali* (istituzioni, pratiche, credenze), *forze locali* (vincoli fisici e sociali), *forze personali* (tendenze ed esperienze personali)» (pp.77-86).

⁸² Secondo Sarracino (1997), i gruppi di apprendimento-lavoro, che sono lo strumento principe per: «verificare l'adesione della proposta formativa alla realtà, coordinare l'attività didattica ai fini di una realizzazione coerente del tutto e delle parti, affidare ai singoli operatori della formazione i vari segmenti cooperativi, garantire la socializzazione dei risultati (tra formatori,

confrontarsi sulle difficoltà e sulle potenzialità degli alunni con disabilità o con Bisogni Educativi Speciali attraverso l'utilizzo di gruppi di apprendimento-lavoro consente all'insegnante di sostegno di realizzare un terreno condiviso su cui rimodulare volta per volta i comportamenti, le strategie e le prassi educative di tutti i professionisti coinvolti.

Tale approccio rimanda, ovviamente, ad una costante attività di ricerca-azione intesa come indagine condotta sul campo che prende forma a partire dall'esperienza come oggetto di ricerca e dalla stretta collaborazione tra i soggetti che partecipano al progetto di vita, speciale e non, degli allievi e che ha, pertanto, lo scopo di provocare cambiamenti nel contesto in cui è attivata. Quest'ultimo aspetto induce la necessità di una strategica attenzione alla categoria della formazione intesa come risorsa che accompagna per tutta la vita il soggetto e che ha dunque lo scopo di generare in quest'ultimo la capacità di "apprendere ad apprendere" in più luoghi e in più tempi, di interpretare la complessità dei fenomeni del mondo, di sostenere l'imprevedibilità degli eventi, di acquisire un agire riflessivo e critico, di fare scelte consapevoli che tengano conto delle proprie possibilità, di gestire le emozioni e di lavorare in gruppo. Ciò significa che l'insegnante di sostegno si definisce ulteriormente come un *progettista di ambienti formativi inclusivi e attivatore di cambiamento*, mettendo in discussione l'attuale ruolo e profilo professionale perché costruisce e adotta un modello d'insegnamento che fa leva su una serie di fattori sociali, culturali e ambientali che influenzano in modo positivo le relazioni tra i soggetti adulti e quelli in formazione non trascurando che «un'efficace acquisizione e applicazione delle abilità di vita può influenzare il modo in cui ci sentiamo circa noi stessi e gli altri, e allo stesso modo influenzerà il modo in cui siamo percepiti dagli altri» (*Ibidem*). In questa direzione, un'esperienza scolastica di cura e di ben-essere, quindi un'esperienza di vita inclusiva (cfr. Canevaro, 2013; Valerio, Striano & Oliverio, 2013), contribuirà alla costruzione di un'identità positiva di tutti gli alunni e in particolar modo degli alunni con disabilità. Si delinea, pertanto, il profilo di un

genitori e alunni)» (p. 32) diventano occasioni per conoscere e comprendere la complessità della realtà educativa (speciale e non), riflettere sulle proprie posizioni epistemiche, per negoziare e co-costruire nuovi significati e nuove alleanze pedagogiche.

professionista che costruisce ambienti di apprendimento inclusivo e piani di operatività, nei quali si incontrano, si scambiano, si trasformano saperi, pratiche, linguaggi, repertori, codici, modalità cognitive/affettive differenti, per sperimentare e generare conoscenze e competenze nuove. In termini operativi questo si traduce nella negoziazione di coordinate pedagogico-didattiche per la progettazione di percorsi educativi e formativi dove vi è una lettura ed analisi dei bisogni, delle risorse e delle potenzialità degli alunni, dove vengono esplicitati in modo chiaro per tutti (alunni, famiglie e insegnanti) gli obiettivi cognitivi e relazionali (a breve, medio e lungo termine), le metodologie (es. interdisciplinari, pluridisciplinare), i tempi, gli strumenti, i materiali, le tecniche (es. lavoro individuale, lavoro di gruppo), i criteri di valutazione e verifica. In questo modo si abbandona l'idea di "un'insegnante di serie B", che purtroppo appare ancora come una "nota" dell'attuale con-testo scolastico, e si concretizza l'idea di un insegnante specializzato al sostegno come *risorsa di sistema* che incrementa processi di inclusione e di ben-essere per tutti i soggetti implicati, che pertanto va incontro alle nuove e complesse realtà educative, che progetta insieme agli altri professionisti, garantendo l'integrazione tra risorse umane (famiglia, insegnanti, operatori socio-sanitari, ecc.), azioni (della famiglia e dei contesti formali, non formali e informali) e obiettivi (formativi, educativi, riabilitativi, ecc.).

Sezione Allegati

Allegato A

Questionario MESI – Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti, (Moè, Pazzaglia & Friso, 2010)⁸³.

SCHEDA ANAGRAFICA (ANAGR)

Età:

Sesso: ☐ M ☐ F

Tipo di Laurea:

Grado di scuola in cui insegna (indichi con una X la sua risposta):

- ☐ primaria
- ☐ secondaria I grado
- ☐ secondaria II grado

Se secondaria II grado, per favore specifichi il tipo di scuola (indichi con una X la sua risposta):

- ☐ istituto tecnico
- ☐ liceo
- ☐ istituto professionale

Area disciplinare di competenza:

.....

Da quanti anni insegna:

.....

E' di ruolo? ☐ Si ☐ No

Città di residenza:.....

Città in cui è situata la scuola:

.....

Distanza in Km tra sede della scuola e residenza:

.....

⁸³Ricordiamo che la batteria è stata riproposta con lievi correttivi che hanno interessato la scheda anagrafica, con l'introduzione della voce "area di competenza disciplinare", e la sostituzione dei termini "classe/classi" con i termini "studente/studenti" nelle sezioni: prassi di insegnamento, strategie di insegnamento, autoefficacia nell'insegnamento e incrementalità al fine di renderla fruibile anche dagli insegnanti di sostegno.

Questionario sulla soddisfazione lavorativa (SOD)

Di seguito troverà un elenco di affermazioni relative alla sua soddisfazione lavorativa. Indichi il suo grado di accordo su una scala da 1 a 7, ricordando che:

Fortement e in disaccord o	In disaccord o	Abbastanz a in disaccord o	Né in accordo Né in disaccord o	Abbastanz a d'accordo	D'accord o	Fortement e d'accordo
1	2	3	4	5	6	7

1. Per molti aspetti il mio lavoro attuale si avvicina al mio ideale	
2. Le mie condizioni di lavoro sono eccellenti	
3. Sono soddisfatto/a del mio lavoro	
4. Fino ad ora ho ottenuto ciò che volevo di importante nel mio lavoro	
5. Se tornassi indietro nel tempo, non cambierei le scelte fatte nell'ambito del lavoro	

Questionario sulle prassi d'insegnamento (PRASSI)

Di seguito troverà un elenco di situazioni relative a diversi aspetti della realtà scolastica. Indichi la frequenza con cui ogni situazione si verifica nella sua prassi scolastica, ponendo negli appositi spazi un numero da 1 a 5, dove:

Quasi mai	Di rado	Talvolta	Spesso	Quasi sempre
1	2	3	4	5

Risponda con sincerità e senza soffermarsi troppo su ogni domanda:

1. Prima di iniziare un nuovo argomento, chiarisco quali siano gli obiettivi che intendo raggiungere	
2. Dopo ogni interrogazione, analizzo con lo/a studente/ssa i punti di forza e di debolezza della sua preparazione	
3. Quando affronto un argomento molto lungo lo suddivido in sotto-unità specifiche più brevi	
4. In prossimità di una verifica ripasso gli argomenti del programma che verranno esaminati	
5. Mi accordo con i miei colleghi in modo da non caricare troppo lo/a studente/ssa con compiti per casa e verifiche troppo ravvicinate	
6. Quando spiego un argomento nuovo, faccio riferimenti e mi ricollego ad argomenti trattati in precedenza	
7. Propongo i contenuti in modo vario e stimolante	
8. Cerco di capire gli stati d'animo, le esperienze di vita e le motivazioni dei miei studenti e studentesse	
9. Prima di una verifica chiarisco quali argomenti verranno considerati, le caratteristiche del compito e quanto tempo verrà assegnato	
10. Verifico in modo sistematico il lavoro fatto a casa	
11. Rifletto con gli studenti sulle strategie di studio da loro adottate	
12. Rinforzo positivamente l'impegno e i buoni risultati di ognuno	

13. Sottolineo che prendere appunti durante la lezione è utile e importante	
14. Incoraggio gli alunni, studenti e studentesse quando sperimentano un insuccesso	
15. Curo la relazione con gli/le studenti/esse pensando che anche questo abbia una influenza sul loro rendimento	
16. Durante le spiegazioni, se colgo che lo/a studente/ssa è stanco/a, creo uno stacco, interrompendo brevemente o cambiando argomento	
17. Quando gli/le studenti/esse sono disattenti li richiamo responsabilizzandoli	
18. Prima di iniziare un nuovo argomento comunico allo/a studente/ssa quanto tempo vi dedicherò	
19. Accolgo favorevolmente le domande di chiarimento da parte dello/a studente/ssa	
20. Ho l'impressione che lo/a studente/ssa ascolti volentieri i miei interventi	
21. Stabilisco delle modalità per far recuperare argomenti trattati in classe	
22. Sono fiducioso/a delle capacità dei miei studenti	
23. Nei momenti di difficoltà mi viene da pensare di aver fallito nella mia azione didattica	
24. Cerco di mantenere gli impegni professionali presi (restituzione compiti, rispetto delle scadenze, puntualità...)	
25. Prima di una verifica assegno esercitazioni con attività simili a quelle che verranno proposte nella verifica vera e propria	

Questionario sulle emozioni nell'insegnamento (EMOZ)

Pensando AL SUO ATTUALE RUOLO D'INSEGNANTE (in classe, nel rapporto con i colleghi, nei confronti dell'istituzione scolastica) e QUANDO INSEGNA indichi con quale frequenza prova le emozioni sotto elencate. Facendo riferimento alla scala sottostante per ognuna delle emozioni riporti nelle colonne a destra uno dei valori numerici proposti.

Quasi mai	Di rado	Talvolta	Spesso	Quasi sempre
1	2	3	4	5

Elenco emozioni	Nel mio ruolo di insegnante provo:	Quando insegno provo:
Allegria		
Vergogna		
Rabbia		
Disagio		
Senso di inadeguatezza		
Collera		
Entusiasmo		
Affetto		
Commozione		
Ammirazione		
Esasperazione		
Compiacimento		
Sdegno		
Tristezza		
Senso di fallimento		
Colpa		
Piacere		
Irritazione		

Rassegnazione		
Felicità		
Antipatia		
Soddisfazione		
Appagamento		
Senso di realizzazione		
Frustrazione		
Scoraggiamento		
Nervosismo		
Gioia		
Delusione		
Arricchimento		

Questionario sulle strategie d'insegnamento (STRAT)

Qui di seguito viene presentato un elenco di strategie che possono essere utilizzate per l'insegnamento. Le passi in rassegna una alla volta e, nell'apposito spazio, indichi per ognuna la sua frequenza d'uso su una scala 1-5, indicando 1 per le strategie che non usa QUASI MAI, 5 per quelle che utilizza QUASI SEMPRE e valori compresi tra 2 e 4 per i livelli intermedi.

Quasi mai	Di rado	Talvolta	Spesso	Quasi sempre
1	2	3	4	5

1. Invitare gli alunni a prendere appunti su quanto sto per spiegare	
2. Dettare un certo numero di definizioni	
3. Rappresentare graficamente gli argomenti letti sul testo o spiegati	
4. Riassumere oralmente il libro di testo	
5. Invitare gli alunni a porre domande durante e alla fine delle spiegazioni	
6. Proporre in forma problematica gli argomenti da affrontare, sotto forma di domanda-stimolo	
7. Chiedere agli alunni di leggere ad alta voce dal libro di testo	
8. Richiamare agli alunni le informazioni che già possiedono su un argomento e far loro esporre le proprie idee e/o conoscenze	
9. Rappresentare con schemi, grafici, tabelle l'argomento da trattare	
10. Fare uso di esperienze pratiche	
11. Alla fine di una spiegazione, fare riassumere a voce o per iscritto, i concetti cardine	
12. Ripetere sotto forma di riassunto i concetti esposti nel corso della spiegazione	
13. Individuare e far scrivere un certo numero di parole chiave relative all'argomento studiato	

14. Delineare un argomento rifacendosi ad immagini ed esempi attuali e/o familiari	
15. Creare collegamenti tra argomenti e materie diverse tra loro	
16. Richiamare brevemente gli ultimi argomenti trattati prima di affrontare un nuovo argomento	
17. Introdurre all'inizio della lezione gli argomenti che verranno spiegati	
18. Fornire uno proprio schema che sintetizzi i concetti più importanti	
19. Fare uso di didattica interattiva con l'utilizzo di tecnologie multimediali, supporti audiovisivi, navigazione in rete	
20. Richiedere agli studenti di evidenziare eventuali difficoltà affrontate nello studio di un argomento	
21. Collaborare all'organizzare di lavori di gruppo da svolgersi durante gli orari di lezione	
22. Far sottolineare agli alunni i concetti principali della lezione sul libro	
23. Ricorrere ad immagini che riportano ad un argomento teorico (diapositive, disegni, cartine, opere d'arte, ecc.)	
24. Spiegare sinteticamente i concetti chiave e poi leggerli sul testo	
25. Costruire sequenza logiche usando i connettori temporali	
26. Leggere il testo (insegnante o alunno) e successivamente spiegare quanto letto	
27. Riportare su carta in modo schematico regole, formule proprietà	
28. Fornire materiale di sintesi (riassunto, piano di studio) e/o di approfondimento	
29. Favorire la discussione con i pari degli argomenti trattati	
30. Fornire indicazioni sulla lezione successiva o fare domande sui possibili sviluppi di un argomento	

Questionario di autoefficacia nell'insegnamento (AUTOEFF)

Legga l'elenco riportato di seguito. Si immedesima in ogni situazione e per ciascuna indichi in che misura si sente in grado di far fronte. Dia la sua risposta su una scala da 1 a 9:

Per niente in grado	Moltissimo in grado	Valori intermedi
1	9	2,3,4,5,6,7,8

Quanto sono in grado di gestire con efficacia il:

1. Predisporre un'ampia gamma di modalità per verificare la preparazione degli studenti	
2. Impedire ad alcuni studenti problematici di rovinare un'intera lezione	
3. Aiutare gli studenti a pensare in modo critico	
4. Controllare comportamenti disturbanti in classe	
5. Motivare gli studenti poco interessati	
6. Adattare la lezione alle caratteristiche dello/a studente/ssa	
7. Migliorare la comprensione delle materie	
8. Gestire le situazioni in modo da soddisfare le esigenze dell'intera classe	
9. Rispondere a domande difficili da parte degli studenti	
10. Calmare uno studente rumoroso o che rechi in un altro modo disturbo alla classe	
11. Proporre verifiche valide per valutare la preparazione dei miei studenti	
12. Incoraggiare la loro creatività	
13. Trovare strategie di insegnamento alternative	
14. Esporre con chiarezza le mie aspettative sul comportamento degli studenti	
15. Sostenere le famiglie nell'aiutare i figli ad andare bene e a scuola	
16. Fare osservare le regole della classe	
17. Ispirare agli studenti fiducia nelle loro possibilità	
18. Farmi capire dai miei studenti	

19. Fornire sfide appropriate ai singoli studenti	
20. Sostenere e aiutare gli studenti che incontrano maggiori difficoltà	
21. Rispondere adeguatamente a studenti provocatori	
22. Rispiegare in modo diverso e/o con esempi concetti non immediatamente chiari	
23. Stabilire delle abitudini in modo tale da far procedere le attività tranquillamente	
24. Aiutare gli studenti a dare valore all'apprendimento	

Questionario sull'incrementalità (INCR)

Quanto pensa che ognuna delle seguenti capacità, possedute in un certo grado da ogni insegnante, possa essere migliorata con la pratica e la formazione? Risponda utilizzando una scala da 1 a 9 dove:

Per niente migliorabile	Del tutto migliorabile	Valori intermedi
1	9	2,3,4,5,6,7,8

1. Chiarezza nello spiegare	
2. Valutare adeguatamente la preparazione degli studenti	
3. Motivare gli studenti	
4. Tenere la disciplina in classe	
5. Implementare nuove strategie d'insegnamento	
6. Sviluppare il pensiero critico negli studenti	
7. Sviluppare la loro creatività	
8. Far appassionare gli studenti alla materia	
9. Far capire la materia anche agli alunni che incontrano difficoltà	
10. Trasmettere agli studenti gli obiettivi educativi	
11. Rendere facili nozioni particolarmente difficili	
12. Comprendere le relazioni all'interno della classe	
13. Cogliere gli stati d'animo degli studenti	
14. Stimolare gli alunni	

15. Gestire i comportamenti problematici	
16. Promuovere un senso di fiducia negli studenti	

Allegato B

Questionario a domande aperte

Stiamo effettuando una ricerca sulla motivazione a diventare insegnante di sostegno.

Vi chiediamo di collaborare rispondendo al seguente questionario.

Tutte le informazioni saranno di carattere confidenziale e saranno utilizzate solo per fine scientifico.

Grazie per la collaborazione.

1) *Quale motivazione l'ha spinto a diventare un insegnante di sostegno?*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

*2) Racconti un evento significativo accaduto durante la sua esperienza
professionale, descrivendo preliminarmente il contesto e i personaggi.*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) *In quell'occasione ho imparato che...*

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

[illegible]

Allegato C

Intervista Narrativa

Sezione A — Dati dell'intervistato

Età:

Sesso:

Istituto di provenienza:

.....

Ruolo:

Anni di insegnamento:

Titolo di studio e/o percorso professionale di provenienza:

.....

Sezione B — Dati, annotazioni e intuizioni del ricercatore.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Sezione C — Domande

1. *Da quanto tempo lavora come insegnante di sostegno e come è iniziato il suo percorso professionale?*
2. *Mi racconta il suo lavoro, la didattica, cosa fa quando entra in aula?*
3. *Mi racconta come si sente quando lavora e quali difficoltà incontra?*
4. *Mi descrive i suoi rapporti con gli allievi, con le rispettive famiglie, con i colleghi e con l'ambiente in cui lavora (dirigente scolastico, segreteria, personale ATA, contesto fisico)?*
5. *In che misura pensa che la sua professionalità possa essere migliorata e attraverso quali opportunità e risorse?*

Allegato C1
Autorizzazione intervista

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI FEDERICO II



DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

..... sottoscritt....., nat.... a.....il
..... con la presente autorizza la dott.ssa Elisabetta Grieco ad
utilizzare la propria intervista registrata solo in maniera anonima ed
esclusivamente per fine scientifico.

Napoli,

.....

Bibliografia ragionata

Documenti legislativi e di indirizzo

- R.D. 5 febbraio 1928, n. 577, *Approvazione del testo unico delle leggi e delle norme giuridiche emanate in virtù dell'art. 1, N.3, della legge 31 gennaio 1926, N.100, sulla istruzione, post-elementare, e sulle opere di integrazione*, art. 230.
- D.P.R. n. 1518/67, *Regolamento per l'applicazione del titolo III del decreto del Presidente della Repubblica 11 febbraio 1961, n. 264, relativo ai servizi di medicina scolastica*.
- Legge 30 marzo 1971, n. 118, *Nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili*, Art. 5.
- Legge 24 settembre 1971, n. 820, *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale*, Art. 1.
- C. M. 8 agosto 1975, n. 227, *Interventi a favore degli alunni handicappati*.
- D.P.R. 31 ottobre 1975, n. 970, *Norme in materia di scuole aventi particolari finalità*, Artt. 2, 8, 9, 10.
- Ministero della Pubblica istruzione “*Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*” del 1975.
- D.M. 3 giugno 1977, *Approvazione dei programmi dei corsi di specializzazione per il personale direttivo, docente ed educativo da preporre alle scuole ed istituti che perseguono particolari finalità*.
- C.M. 3 agosto 1977, n. 216, *Iniziative per l'inserimento degli alunni handicappati nelle scuole comuni e attività dei gruppi di lavoro per l'anno scolastico 1977/78*.
- Legge 4 agosto 1977, n. 517, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, Artt. 2, 7.

- D. M. 9 febbraio 1979, *Premessa ai programmi per la scuola media*, Artt. 2, 4.
- C. M. 28 luglio 1979, n. 199, *Forme particolari di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap*.
- C.M. 22 settembre 1983, n. 258, *Indicazioni di linee di intesa tra scuola, Enti locali e UU.SS.LL. in materia di integrazione scolastica degli alunni portatori di handicap*.
- D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, *Programmi didattici per la scuola elementare*.
- C.M. 3 settembre n. 250/1985, *Azione di sostegno a favore degli alunni portatori di handicap*.
- D.M. 24 aprile 1986, *Nuova struttura dei corsi biennali di specializzazione*.
- C.M. 4 gennaio 1988, n.1, *Continuità educativa nel processo di integrazione degli alunni portatori di handicap*.
- C.M. 22 settembre 1988, n. 262, *Attuazione delle sentenza della Corte Costituzionale n. 215 1987. Iscrizione e frequenza nella scuola secondaria di II grado degli alunni portatori di handicap*.
- Legge 19 novembre 1990 n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*.
- Legge del 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, Artt. 12, 13, 14, 15.
- D.P.R. 24 febbraio 1994, *Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*, Artt.4 e 5.
- D.M. 27 giugno 1995, n. 226, *Nuovi programmi corsi di specializzazione ex DPR 970/75*.
- O. M. 27 maggio 1997, n. 330, *Norme per lo svolgimento degli scrutini ed esami nelle scuole statali e non statali d'istruzione elementare, media e secondaria superiore. Anno scolastico 1996/97*.

- Legge 27 dicembre 1997, n. 449, *Misure per la stabilizzazione della finanza pubblica*, Art. 40.
- D.M. 26 maggio 1998, n. 226, *Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento nella Scuola secondaria*.
- D.M. 24 luglio 1998, n. 331, *Disposizioni concernenti la riorganizzazione della rete scolastica, la formazione delle classi e la determinazione degli organici del personale della scuola*, Art. 40.
- Decreto Interministeriale 24 novembre 1998, n. 460, *Norme transitorie per il passaggio al sistema universitario di abilitazione all'insegnamento nelle scuole e istituti di istruzione secondaria ed artistica*.
- Decreto 20 febbraio 2002, *SSIS - Corso handicap 800 ore*.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 4 agosto 2009.
- Decreto 10 settembre 2010, n. 249 *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*, Art. 13.
- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*.
- Decreto 30 settembre 2011, *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*, Artt. 1, 2.
- Decreto Direttoriale 16 aprile 2012, n.7, *Corsi di formazione per conseguimento specializzazione attività di sostegno personale docente in esubero. A.S 2012-2013*, Art.1.

- D.M. 27 dicembre 2012, *Strumenti di intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

Studi e ricerche

- Alheit, P., & Bergamini S. (1996). *Storie di vita. Metodologia di ricerca per le scienze sociali*. Milano: Guerini Studio.
- Associazione TreeLLLe, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, (2011). *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*. Trento: Erickson.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Barbieri M. A. (2004). (Ed.). *La formazione dei docenti di sostegno* da <http://www.grusol.it>.
- Bertolini, P.(2001). *La pedagogia sociale linee di interpretazione*. In V. Sarracino, M. Striano (Eds.), *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine* (125-128). Pisa: Edizioni ETS.
- Biffi, E. (2012). *Educatori e insegnanti esperti della narrazione*. In D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 73-114). Milano: Mimesis Edizioni.
- Bocci, F. (1999). *La formazione dell'insegnante di sostegno: prospettive e problemi (tra ironia e utopia)*. In AA.VV., *Il compito di latino. Nove racconti e una modesta proposta*. Palermo: Sellerio, 1999.
- Boffo, V. (2006). *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Boffo, V. (2010). *La cura di sé e la formazione degli educatori*". In S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (Eds.), *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze*. Atti del convegno 15-17 maggio 2008, Firenze University Press.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Edizioni Erickson.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Saggi Universale Economica Feltrinelli.
- Buono, R. Cavaliere, C., & Romagnoli, C. (2011). *Il docente ricercatore. La ricerca formativa tra Scuola e Università*. Pescara: ESA.
- Canevaro, A. (2002). Insegnanti specializzati per il sostegno. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2, 119-161.
- Canevaro, A. & Ianes, D. (2003). *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento: Edizioni Erickson.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Edizioni Erickson.
- Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Collacchioni, L. (2011). *L'insegnante di sostegno. Saperi e competenze per una professionalità includente e per una didattica inclusiva*. Roma: Aracne Editrice.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1997). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo Editore.
- De Beni, R., & Moè, A. (2000). *Motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerrini Scientifica.
- De Monticelli, R., & Conna, C. (2008). *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e la ricerca oggi*. Milano: Mondadori.
- Dewey, J. (1951 & 1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Di Pietro, M., & Rampazzo, L. (1997). *Lo stress dell'insegnante. Strategie di gestione attiva*. Trento: Edizioni Erickson.
- Fabbri, L. (Ed.). (1999). *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: Armando Editore.
- Fabbri, L.(1998). *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*. Roma: Armando Editore.
- Fabbri, L., Striano M., & Melacarne C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fadis (2009). *La formazione universitaria dei docenti di sostegno e curricolari, proposte per un curriculum di qualità* da <http://www.integrazionescolastica.it/article/907>.
- Farr, R. M., & Moscovici S.(1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: il Mulino.
- Favorini, A.M. (2009). L'insegnante specializzato. Competenze professionali e itinerari formativi. In A.M. Favorini (Ed.), *Pedagogia speciale e formazione degli insegnanti. Verso una scuola inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiengo, M.R., (2003). Complessità (paradigma della). In V. Sarracino, N. Lupoli (Eds), *Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico* (pp.51-54). Napoli: Tecnodid.
- Fiorentino, S. (2010). Integrazione e inclusione sociale: modelli a confronto. In Striano M. (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (pp.30-49)Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini Scientifica.
- Formenti, L. (2006). *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopoli.
- Formenti, L. (2012). Conoscenza di sé e cambiamento: paradossi e sfide della scrittura auto/biografica, *Riflessioni Sistemiche*, 6, 55-66.

- Formenti, L. (2013). Propiziare apprendimenti futuri: il contributo della ricerca cooperativa. In *Annali on line della Didattica e della Formazione docente*, 5, *Scuola e Lifelong Learning. Interazioni multiple nella continuità/discontinuità educativa*, pp. 77-92.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma: Laterza.
- Gallagher, S., & Zahavi, D. (2009). *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gaspari, P., & Sandri, P. (2010). *Inclusione e diversità. Teorie e itinerari progettuali per una rinnovata didattica speciale*. Milano: Franco Angeli.
- Gattico, E., & Mantovani S. (Eds.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione: Vol. 2: I metodi quantitativi*. Milano: Mondadori.
- Ghedin, E. (2010). *Ben-essere disabili. Un approccio positivo all'inclusione*. Napoli: Liguori.
- González Monteagudo, J. (1996). *Vida cotidiana y profesión docente. Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Universidad de Sevilla.
- González Monteagudo, J. (1996^a). Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y metodológicos. In *Revista Cuestiones Pedagógicas* (Universidad de Sevilla), 12.
- González Monteagudo, J. (1996^b). El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. In *Revista Aula Abierta* (Universidad de Oviedo), 68.
- González Monteagudo, J. (1996^c). La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas. In *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación* (Universidad de Salamanca), 8.
- González Monteagudo, J. (2006). *Una esperienza di autobiografia all'Università. Tra pensiero ed emozioni*. In L. Formenti, *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Unicopoli.

- González Monteagudo, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. In *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14, 3.
- González Monteagudo, J., & Penalve Gomez, C. (1999). Investigación educativa y valores: Reflexiones para un debate abierto. In *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 14.
- Ianes, D. (2004). La formazione dell'insegnante di sostegno. In *Studium Educationis "Disabilità, Integrazione e Pedagogia Speciale"*, 3 - reperibile online, <http://www.darioianes.it/articolo11.htm>.
- Ianes, D. (2006^a). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2011). Note a margine del Rapporto “Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte. *Difficoltà di apprendimento*, 17, 21-32.
- Ianes, D. (2011^a). Linee progettuali e proposte per un nuovo approccio all'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. In Associazione TreeLLe, Caritas Italiana & Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte* (pp.191-210). Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Cramerotti, S. (Eds). (2011). *Usare l'ICF nella scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Edizioni Erickson.
- Izzo, D. (1997). *Manuale di pedagogia sociale*. Bologna: Clueb.
- Mantovani, S. (Ed.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione: Vol.1: I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Merrill, B., & West, L. (2012). *Metodi biografici per la ricerca sociale*. Milano: Apogeo.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Moè, A., Pazzaglia, F., & Friso, G. (2010). *MESI – Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento. Questionari metacognitivi per insegnanti*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer Editori.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (Ed). (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Nocera, S., (2012). Decreto MIUR del 16 aprile 2012, n.7 «Corsi di specializzazione per le attività di sostegno per docenti soprannumerari». *L'integrazione scolastica e sociale. Rivista pedagogico-giuridica*, 11, 3, 309-311.
- Oliverio, S. (2010). L'inclusione interculturale come frontiera educativa. In Striano M. (Ed.) (pp.52-77). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Palermo, R. (2011). Integrazione alunni. Disabili a scuola. *Scuolainsieme. Bimestrale di cultura e informazione scolastica*, 1, 58-63.
- Pavone, M. (2012). Editoriale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 11/3, 221-224.
- Piazza, V. (2009). *L'insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*. Trento: Edizioni Erickson.
- Riva, M.G. (Ed.). (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Pisa: ETS.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Santoianni, F., & Striano, M. (2000). *Immagini e teorie della mente. Prospettive pedagogiche*. Roma: Carocci.

- Sarracino, V. (Ed.). (1997). *Progettare la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Schettini, B. (1993). *L'insegnamento specializzato. Handicap, Integrazione scolastica, Elementi di ordinamento scolastico*. Napoli: Marco Derva jr.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Semeraro, R., (Ed.). (2004). *La formazione continua. Prospettive per una nuova professionalità docente*. Lecce: PensaMultimedia.
- SIPeS (Ed.). (2012). Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte. La posizione della SIPeS sul rapporto dell'Associazione Treelle, Caritas italiana e Fondazione Agnelli. *L'integrazione scolastica e sociale, 11/3*.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza, L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- SPSS Inc. (1999). *SPSS Base 10.0 for Windows User's Guide*. Chicago IL.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Striano, M. (2005). La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *Pratiche narrative per la formazione, M@gm@, III*, pp.17-20.
- Striano, M. (Ed.). (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Strollo M.R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*. Napoli: Liguori.
- Strollo, M.R. (Ed.). (2014). *La motivazione nel contesto scolastico. Percorsi di ricerca e prospettive di intervento pedagogico nel territorio della Campania*. Milano: FrancoAngeli.

- Valerio, P., Striano, M., & Oliverio, S. (Eds.). (2013). *Nessuno escluso. Formazione, inclusione sociale e cittadinanza attiva*. Napoli: Liguori.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- www.caritasitaliana.it/materiali/Pubblicazioni/libri_2011/disabilita_scuola/disabilita_scuola_sintesi.pdf.
- www.s-sipes.it.